



Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em  
Domínio Cognitivo-Motor

# **AS ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Susana Raquel Branco Mónica Filipe

Lisboa, novembro 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em  
Domínio Cognitivo-Motor

# **AS ATITUDES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com  
vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na  
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a  
orientação da Professora Doutora Cristina Gonçalves

Susana Raquel Branco Mónica Filipe

Lisboa, novembro 2012

## Resumo

---

O estudo realizado teve como objetivo avaliar as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas aulas de Educação Física (EF). Pretendeu-se saber a opinião dos docentes acerca da sua formação em Educação Especial, em que condições pedagógicas e materiais trabalham com os alunos e quais os procedimentos que adotam para que estes alunos superem dentro do possível as necessidades educativas especiais que apresentam.

Foi aplicado um questionário aos professores de Educação Física tendo-se recolhido uma amostra de  $N = 115$ . O estudo permitiu chegar às seguintes conclusões:

As atitudes dos Professores de EF com mais experiência são menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular comparativamente aos Professores com menos tempo de serviço docente.

Quanto mais o docente percebe que precisa de mais estudo e formação para se sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE, mais favoráveis são as atitudes face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com um apoio individualizado, aprendem mais facilmente habilidades motoras com o ensino inclusivo e existem vantagens para todos na inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular.

Quanto às atitudes face aos apoios são menos favoráveis, devido à inexistência de serviços adequados disponíveis para apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes Operacionais com formação) e recursos/ materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE.

Os docentes possuem atitudes favoráveis relativamente à pretensão de frequentar ações de formação para os quatro tipos de NEE.

**Palavras-chave:** Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Educação Física; Actividade Física; Escola; Educação Inclusiva.

## Abstract

---

The study is aimed to assess the attitudes of physical education teachers and the inclusion of pupils with Special Educational Needs (SEN) in Physical Education classes (EF). The intention was to know the opinion of teachers about their training in Special Education, under what conditions and with what educational materials used with students and what procedures they adopt to overcome their special educational needs.

A questionnaire was given to Physical Education teachers having been collected a sample of  $N = 115$ . The study led to the following conclusions:

The attitude of PE Teachers with more experience is less favorable as to the inclusion of pupils with SEN in mainstream classes than with teachers with fewer years of teaching experience.

The more the teacher perceives the need to progress his or hers education and have more training to feel more comfortable to teach PE with pupils with SEN, the overall result is a favorable attitude towards the inclusion in their classes.

Pupils with SEN develop more easily their skills with individualized support, learn motor skills more easily with inclusive education and there are advantages for everyone with the inclusion of pupils with SEN in Regular Education.

As to teaching support, the sentiments are less favorable due to the lack of appropriate services (Special Education Teachers, Therapists, Assistants and Psychologists Operating training) as well as the lack of appropriate resources / specific materials available to work with pupils with SEN.

Teachers have had favorable attitudes on attending training for the four types of SEN.

**Keywords:** Inclusion, Special Educational Needs, Physical Education, Physical Activity; School; Inclusive Education.

## Agradecimentos

---

Em primeiro lugar, o meu verdadeiro agradecimento ao Diretor desta escola Professor Doutor António Ponces de Carvalho por possibilitar a continuidade aos meus estudos. Quero agradecer também à minha orientadora Professora Doutora Cristina Gonçalves pela sua orientação.

O meu sincero agradecimento ao Professor Doutor Horácio Saraiva pela forma como me incentivou e ajudou ao longo das suas aulas na parte curricular.

Ao Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração de Aveiro, pela parceria com a Escola Superior de Educação João de Deus, que possibilitou a concretização do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial.

À Escola Superior de Educação João de Deus que, através dos seus professores, me forneceu bases científicas e metodológicas para a minha formação.

Quero agradecer muito em especial aos meus pais por tudo o que fizeram e fazem por mim.

À minha irmã, por todo o apoio e compreensão nos momentos mais difíceis.

À minha avó, por todo o seu contributo imprescindível em todos os momentos da minha vida.

A todos que tornaram possível a realização desta tese, aos docentes e colegas de Educação Física, amigos, bibliotecários e funcionários das Faculdades (Faculdade de Psicologia do Porto, FADEUP, FCDEF de Coimbra e Universidade de Aveiro).

Aos meus amigos Anabela e João.

**A todos MUITO OBRIGADA!**

## **Abreviaturas**

---

**AF** - Atividade Física

**AFA** - Atividade Física Adaptada

**DV**- Deficiência Visual

**DA**- Deficiência Auditiva

**DM**- Deficiência Motora

**DI**- Deficiência Intelectual

**EF** - Educação Física

**EFA** - Educação Física Adaptada

**EI** - Educação Inclusiva

**ER** - Ensino Regular

**PD** - Prática Desportiva

**P.E.A** - Plano Educativo do Aluno

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**NEEEFA** - Necessidades Educativas Especiais Educação Física Adaptada

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**S.P.S.S** – Statistical Package for the Social Sciences

**TAR** – Teoria da Ação Refletida

**TER** – Turmas de Ensino Regular

# Índice

---

Resumo .....	i
Abstract.....	ii
Agradecimentos .....	iii
Abreviaturas.....	iv
Índice .....	1
Índice de Figuras .....	3
Índice de Quadros .....	5
Introdução .....	9
PARTE I – Fundamentação Teórica.....	10
Capítulo 1 – Atitudes.....	11
Capítulo 2 – Necessidades Educativas Especiais .....	20
Capítulo 3 – Educação Física .....	38
Parte II – Enquadramento Empírico .....	55
Capítulo 4 - Metodologia da Investigação.....	56
Capítulo 5 - Apresentação dos Resultados .....	80
Capítulo 6 – Discussão dos Resultados .....	124
Limites do estudo e propostas de investigação.....	136
Conclusões.....	138



Referências Bibliográficas.....	141
Anexo A.....	148

## Índice de Figuras

---

<i>Figura 1 – Modelo da Ação Refletida (Fishbein e Ajzen, 1975, citado por Vala e Monteiro, 2000: 210) .....</i>	<i>16</i>
<i>Figura 2 – Representação esquemática da Teoria da Ação Planeada (Ajzen, 1988, citado por Vala &amp; Monteiro, 2000:212) .....</i>	<i>17</i>
<i>Figura 3 – Problemáticas associadas às NEE adaptado por Correia (2008:45).....</i>	<i>28</i>
<i>Figura 4 – Tipos de NEE adaptado por Correia (2008:46) .....</i>	<i>29</i>
<i>Figura 5 - Tipos de NEE significativas adaptado por Correia (2008: 47).....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 6 – Tipos de NEE ligeiras adaptado por Correia (2008: 48) .....</i>	<i>36</i>
<i>Figura 7 – Percentagens referentes à obtenção de formação sobre a inclusão dos alunos com NEE.....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 8 – Número de docentes que trabalharam no presente ano lectivo e em anos lectivos anteriores com r alunos com NEE .....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 9 - Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF dos docentes do sexo masculino e feminino.....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 10 – Percentagens das formas de participação dos alunos com NEE nas aulas de EF .....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 11 – Autoavaliação dos docentes do sexo masculino e feminino sobre o desempenho docente com alunos com NEE .....</i>	<i>90</i>
<i>Figura 12 – Frequências absolutas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular .....</i>	<i>92</i>
<i>Figura 13 – Opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a dimensão da turma de alunos com NEE.....</i>	<i>94</i>

<i>Figura 14 - Frequências relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF em turmas do Ensino Regular .....</i>	<i>96</i>
<i>Figura 15 – Frequências relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a existência de materiais didáticos específicos para alunos com NEE.....</i>	<i>98</i>
<i>Figura 16 – Frequências relativas referentes à opinião dos docentes sobre a quantidade em termos qualitativos de materiais didáticos específicos para alunos com NEE .....</i>	<i>100</i>
<i>Figura 17 – Pontuações médias das respostas aos itens 5 (Os alunos com NEE nas aulas de EF podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente) e 19 (Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE) para os quatro tipos de NEE.....</i>	<i>102</i>
<i>Figura 18 – Pontuações médias das respostas das Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios para os quatro tipos de NEE.....</i>	<i>105</i>
<i>Figura 19 – Pontuações médias das dimensões Benefícios e Aceitação para os 4 tipos de NEE em função do género dos docentes .....</i>	<i>109</i>
<i>Figura 20 – Pontuações médias das respostas das Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios.....</i>	<i>117</i>
<i>Figura 21 - Pontuações médias das atitudes face às NEE Visual, Auditiva, Motora e Mental.....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 22 – Pontuações médias da Pretensão de frequentar ações de formação para os quatro tipos de NEE .....</i>	<i>123</i>

## Índice de Quadros

---

<i>Quadro 1- Distribuição da Amostra segundo o estado civil e a classe etária dos participantes .....</i>	<i>60</i>
<i>Quadro 2- Distribuição da Amostra segundo os anos de docência e a classe etária dos participantes .....</i>	<i>60</i>
<i>Quadro 3 - Distribuição da Amostra segundo as habilitações acadêmicas e a categoria profissional .....</i>	<i>61</i>
<i>Quadro 4 - Distribuição da Amostra segundo as habilitações acadêmicas e a classe etária dos participantes .....</i>	<i>62</i>
<i>Quadro 5 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach sem os respectivos itens da escala de Likert e de cada um dos subconjuntos ...</i>	<i>65</i>
<i>Quadro 6 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna <math>\alpha</math> de Cronbach sem os respectivos itens da dimensão Atitude face às Capacidades .....</i>	<i>72</i>
<i>Quadro 7 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna <math>\alpha</math> de Cronbach sem os respectivos itens da dimensão Atitude face aos Benefícios .....</i>	<i>73</i>
<i>Quadro 8 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna <math>\alpha</math> de Cronbach sem os respectivos itens da dimensão Atitude face à Aceitação .....</i>	<i>74</i>
<i>Quadro 9 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna <math>\alpha</math> de Cronbach sem os respectivos itens da dimensão Atitude face aos Apoios.....</i>	<i>76</i>
<i>Quadro 10 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna <math>\alpha</math> de Cronbach sem os respectivos itens da Pretensão de frequentar ações de formação .....</i>	<i>78</i>
<i>Quadro 11 - Frequências absolutas e relativas referentes à obtenção de formação sobre a inclusão dos alunos com NEE .....</i>	<i>82</i>

<i>Quadro 12- Frequências absolutas e relativas referentes ao Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF .....</i>	<i>85</i>
<i>Quadro 13 - Frequências absolutas e relativas referentes às formas de participação dos alunos com NEE nas aulas de EF .....</i>	<i>87</i>
<i>Quadro 14- Frequências absolutas e relativas referentes à autoavaliação de docentes do sexo masculino e feminino sobre o desempenho docente com alunos com NEE .....</i>	<i>89</i>
<i>Quadro 15 - Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular .....</i>	<i>91</i>
<i>Quadro 16 - Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes sobre a dimensão da turma de alunos com NEE.....</i>	<i>93</i>
<i>Quadro 17- Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF em turmas do Ensino Regular .....</i>	<i>95</i>
<i>Quadro 18 - Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a existência de materiais didáticos específicos para alunos com NEE.....</i>	<i>97</i>
<i>Quadro 19 - Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes sobre a quantidade em termos qualitativos de materiais didáticos específicos para alunos com NEE.....</i>	<i>99</i>
<i>Quadro 20 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão das respostas aos itens 5 e 19 para os quatro tipos de NEE .....</i>	<i>101</i>
<i>Quadro 21 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão das Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios para os quatro tipos de NEE.....</i>	<i>103</i>
<i>Quadro 22 - Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre a idade dos docentes e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE.....</i>	<i>106</i>

<i>Quadro 23 - Pontuações médias e desvios-padrão das dimensões Benefícios e Aceitação para os 4 tipos de NEE em função do género dos docentes: Testes univariados .....</i>	<i>108</i>
<i>Quadro 24 - Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre os Anos de docência e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE.....</i>	<i>110</i>
<i>Quadro 25 - Pontuações médias e desvios-padrão das dimensões Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios para os 4 tipos de NEE em função de ter tido na formação inicial alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Actividade Física para alunos com NEE: Testes univariados .....</i>	<i>112</i>
<i>Quadro 26 - Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre a autopercepção do nível de preparação para leccionar a alunos com NEE e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE.....</i>	<i>114</i>
<i>Quadro 27 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão das Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios.....</i>	<i>116</i>
<i>Quadro 28 - Comparação das pontuações médias entre as atitudes face às NEE Visual, Auditiva, Motora e Mental: testes t de Student para amostras emparelhadas .....</i>	<i>118</i>
<i>Quadro 29 - Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre o Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE.....</i>	<i>120</i>
<i>Quadro 30 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão da Pretensão de frequentar ações de formação para os quatro tipos de NEE .....</i>	<i>122</i>

*Aprendo...*

*Torno o meu novo.*

*Na hora da verdade*

*Não tenho escola ou manual:*

*Tenho que caminhar de cor.*

*Calco as tuas pegadas*

*Mas o teu passo é diferente...*

*Será por aqui?*

(Rodrigues, 2011: 89)

## Introdução

---

Quem se dedica ao estudo da problemática de crianças com Necessidades Educativas Especiais tem assistido a uma profunda evolução, quer na forma de encarar esta realidade quer nas metodologias preconizadas, ou, ainda, na terminologia utilizada.

A Escola Inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um nos permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (Ainscow, 1999; Bénard da Costa, 1996; César, 2000c; Mittler, 2000, citados por Rodrigues, 2003).

A Educação Inclusiva necessita de professores habilitados, que proporcionem um ensino adequado às necessidades educativas dos alunos (O'Donoghue & Chalmers, 2000, citados por Melro & César, 2010:11).

Cabe-nos, a nós professores, implementar as alterações necessárias para que os alunos com NEE se sintam o mais possível incluídos no meio escolar e possam ter um percurso escolar igual ou idêntico a todas as outras crianças e jovens.

Como é do conhecimento de todos os professores, a disciplina de EF apresenta algumas características específicas, pelo que pretendemos com este trabalho verificar as condições reais de inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF e verificar quais as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão nas aulas de Educação Física. Pretendemos, ainda, saber a opinião dos docentes acerca da sua formação, em que condições pedagógicas e materiais trabalham com os alunos e quais os procedimentos que adotam para que estes alunos superem dentro do possível as necessidades educativas especiais que apresentam.



## **PARTE I – Fundamentação Teórica**

---

## **Capítulo 1 – Atitudes**

---

# 1. Atitudes

## 1.1. Conceito de Atitude

O conceito de atitude, foi talvez o primeiro a dar identidade à psicologia social, posicionando-se como elo de ligação entre a psicologia individual e a sociologia, na medida em que permitia identificar o posicionamento de um indivíduo específico face à realidade social.

Presentemente, as atitudes são, pelo menos, um dos conceitos mais indispensáveis, se não o mais, na Psicologia Social. Apesar da sua grande importância, não há uma definição de atitude que seja universalmente aceite.

*O conceito de atitude é provavelmente o mais distintivo e indispensável na psicologia social americana actual* (Allport, 1935: 43, citado por Vala & Monteiro, 1997: 169).

Segundo Ajzen (1988: 4, citado por Vala & Monteiro, 1997: 168) *Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento.*

Uma atitude representa uma orientação de aproximação ou afastamento com relação a algum objecto, conceito ou situação, e uma prontidão para responder de maneira determinada a esses objectos, situações, ou conceitos, ou objectos afins (Allport, 1954, citado por Hilgard & Atkinson, 1976: 581). Tanto a orientação quanto a prontidão têm aspectos intelectuais, bem como de emoção e motivação, e em parte podem ser inconscientes.

As atitudes duradouras desenvolvem-se através de experiências de aprendizagem ligadas a outras pessoas (Hilgard & Atkinson, 1976).

De acordo com Rodriguez (1976, citado por Bolívar et al, 2000: 24), atitude é uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de uma carga afectiva a favor ou contra um objecto social definido, que prepara para uma acção coerente com as cognições e afectos relativos ao dito objecto.

Fishbein e Azjen (1977, citado por Bolívar et al, 2000: 26) definem três características básicas das atitudes: a) são aprendidas; b) preparam a acção; e c) são favoráveis ou desfavoráveis para o objecto. Um contributo similar é dado por Keil (1985, citado por Bolívar et al, 2000: 26), quando diz que as atitudes são geralmente consideradas como sendo adquiridas, mais do que inatas, e que tendem a ser duradouras, ainda que sejam modificáveis pela experiência e pela persuasão.

Segundo Bolívar et al (2000), para definir as atitudes ou as suas componentes devem-se incluir vários aspectos básicos:

- ✓ Que se trata de um processo interior das pessoas, uma espécie de substrato que orienta e predispõe a actuar de uma determinada maneira.
- ✓ Que não pode ser compreendido como algo endógeno ou estrutural. A atitude é mais uma condição adaptável às circunstâncias: surgem e mantêm-se na interacção que o indivíduo tem com os que o rodeiam;
- ✓ As atitudes não são algo definido, fixo, estável e inalterável; são algo vivo, evolutivo e dinâmico. As atitudes constroem-se, ensinam-se, modificam-se, substituem-se por outras. É por isso que constituem um dos conteúdos da formação escolar;
- ✓ Trata-se de fenómenos humanos complexos, nos quais intervêm pelo menos três componentes básicas: uma componente cognitiva (o que se sabe sobre o objeto atitudinal); uma componente emocional (os afectos que esse objeto atitudinal provoca) e uma componente comportamental (as ações que levamos a cabo relacionadas com o objecto atitudinal). É sobre essa tripla plataforma que assentam as atitudes, sendo que a sua manutenção ou a sua mudança dependerão igualmente da estabilidade ou das modificações que nelas produzam.

Segundo Morissete (1989, citado por Bolívar et al, 2000: 24), atitude é uma predisposição interior da pessoa, que se manifesta através de reacções emotivas moderadas que são adoptadas cada vez que uma pessoa está na presença de um objecto (ou de uma ideia ou de uma actividade). Estas reacções levam-na a aproximar-se ou a afastar-se deste objecto.

De acordo com Sarabia (1992, citado por Bolívar et al, 2000: 25), na linguagem coloquial, recorre-se ao termo atitude para assinalar que uma pessoa pode ter pensamentos e sentimentos em relação a coisas ou pessoas das quais gosta ou desgosta, que a atraem ou que a repelem, que lhe inspiram confiança ou desconfiança. Conhecemos ou pensamos conhecer as atitudes das pessoas porque estas tendem a reflectir-se na sua forma de falar, de agir, de se comportar, de se relacionar com os outros.

*Assim sendo, podemos deduzir que diferentes pessoas podem ter atitudes diferentes face a um mesmo objecto, mas esta diversidade de posicionamentos não deverá ser encarada como uma característica estável. As atitudes não nascem num vazio social, mas pelo contrário, são fruto da interacção social, de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais que nos permitem situar a nossa posição face à de outros num determinado momento do tempo (Vala e Monteiro, 1997: 169-170).*

Centeio (2009) refere que quando falamos de uma atitude face a algo, estamos a referir-nos a uma ideia carregada de sentimentos face a uma coisa concreta, que nos vai condicionar e nos vai levar a actuar de uma determinada maneira perante uma situação específica. Todas as atitudes possuem uma intensidade, podendo fazer com que uma mesma situação para uma pessoa seja muito positiva e para outra será negativa e desfavorável.

Apesar de não existir uma definição de “atitude” universalmente aceite, contudo, algumas noções possuem pontos semelhantes. Na minha opinião, a atitude é uma forma de proceder/agir relativamente a uma situação social, pessoal e/ou profissional dependente de factores intrínsecos e extrínsecos.

## *1.2. Teoria da Ação Refletida*

Na teoria da Ação Refletida, Fishbein e Ajzen (1975, citado por Vala & Monteiro, 2000:209) consideram que todo o comportamento é uma escolha, uma opção ponderada entre várias alternativas, pelo que o melhor preditor do comportamento será a intenção comportamental, sendo a atitude específica apenas um dos dois fatores importantes na decisão. Esta atitude face ao comportamento é vista neste modelo, de acordo com as perspetivas de expectativa-valor, ou seja, como o resultado do somatório das crenças acerca das consequências do comportamento (expectativa) pesadas pela avaliação dessas consequências (valor).

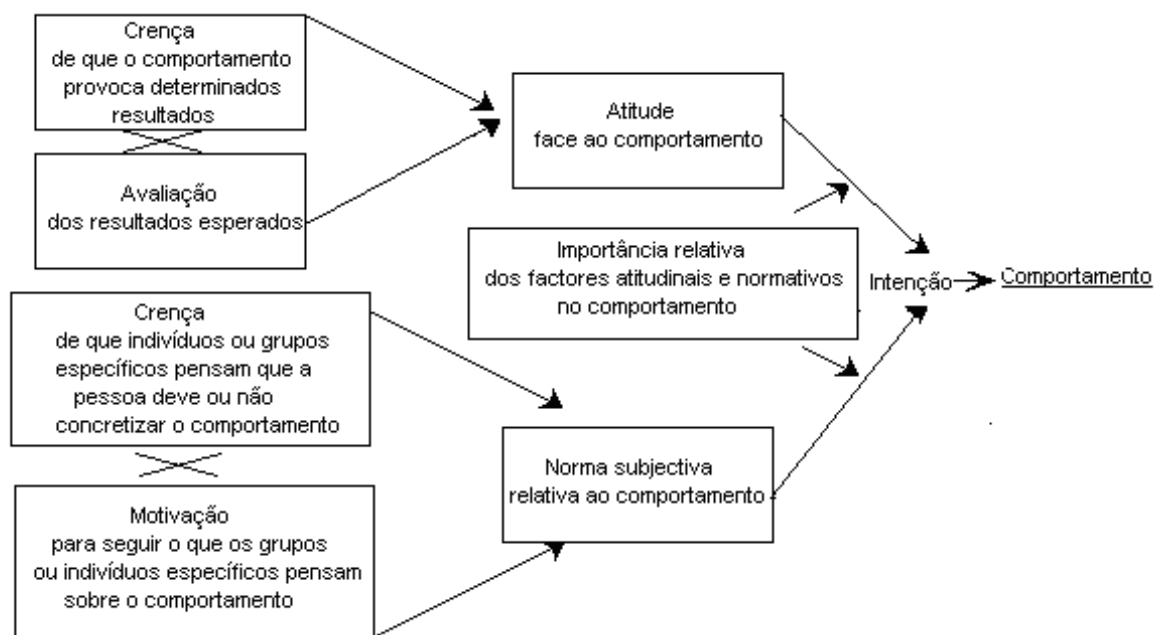
O outro fator importante na definição da intenção comportamental tenta integrar as pressões sociais e refere-se à norma subjectiva face ao comportamento, isto é, às pressões de outros significantes que afetam a realização do comportamento. Também esta norma subjectiva é vista como o resultado do somatório das crenças normativas (expectativas acerca do comportamento que os outros significantes pretendem que o indivíduo adote), pesado também pelo valor destas crenças (a motivação para seguir cada um dos referentes).

Os trabalhos que operacionalizaram este modelo encontram correlações bastante elevadas entre a intenção e o comportamento (entre .75 e .96), variando, no entanto, com a proximidade temporal do comportamento, da especificidade da situação apresentada e da experiência anterior do sujeito na situação. As atitudes gerais do sujeito, assim como outras variáveis de nível mais global como o seu estatuto socioeconómico, por exemplo, aparecem no modelo como fracos preditores do comportamento específico, relativamente à norma subjectiva e à atitude específica.

Deste modo, a TAR vê a atitude específica como um dos preditores do comportamento, podendo, em certos tipos de comportamentos ou em certas populações, a norma subjectiva ter mais peso na determinação da intenção comportamental.

O modelo da ação refletida inclui ainda uma variável intermédia, referente ao peso relativo das atitudes e das normas na definição da intenção comportamental.

Na Figura 1 apresentamos o Modelo da Ação Refletida de Fishbein e Ajzen.



*Figura 1 – Modelo da Ação Refletida (Fishbein e Ajzen, 1975, citado por Vala e Monteiro, 2000: 210)*

A Teoria da Ação Refletida apoia que o comportamento pode ser previsto pelas intenções, e estas podem ser determinadas pelas atitudes e normas subjetivas (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975) citado por Kozub & Lienert (2003) citado por Cortez, 2008:10).

Este Modelo teve um grande êxito empírico, tendo sido aplicado com sucesso em muitos domínios, desde a psicologia da Saúde (Conner & Norman, 1995, citados por Vala & Monteiro, 2000:211) até à psicologia política.

### *1.3. Teoria da Ação Planeada*

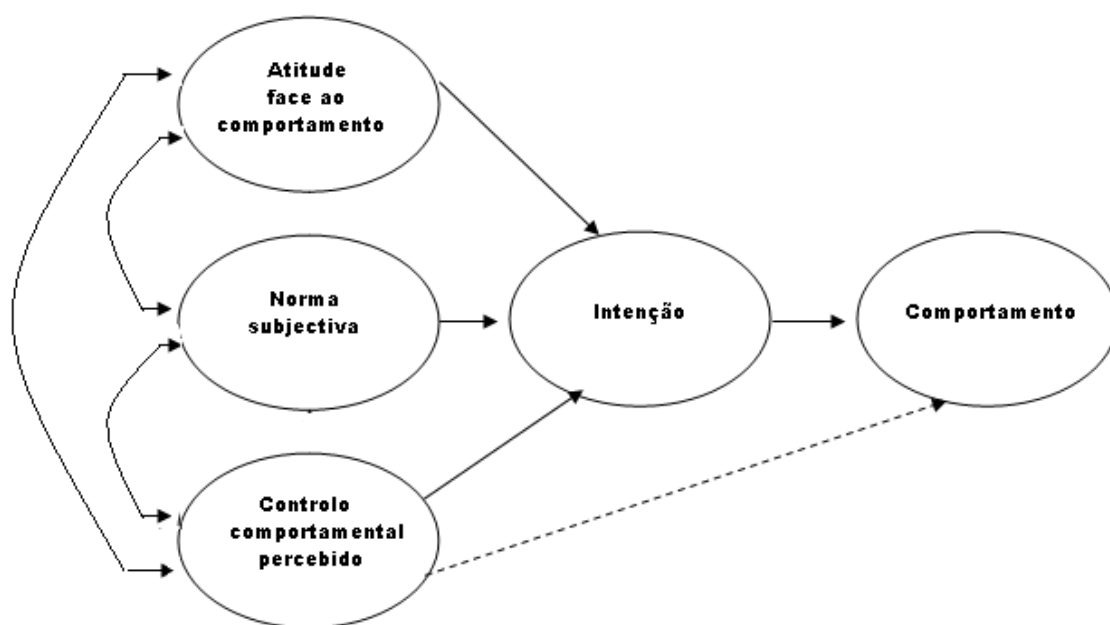
Para o presente estudo optamos por adotar a Teoria da Ação Planeada.

Ajzen (1988: s/p, citado por Vala & Monteiro, 2000:211) reformulou o modelo da Ação Refletida. Mantendo a sua estrutura básica, acrescentou como determinante da intenção comportamental uma nova variável – o controlo percebido sobre o comportamento. Esta variável, que corresponde à dificuldade percebida na realização do comportamento, corresponde em grande parte ao conceito de auto-eficácia (Bandura, 1977, 1982, citado por

Vala & Monteiro, 2000:211), e permite envolver, de forma indirecta, a experiência anterior com o comportamento. Desta forma, comportamentos habituais são percebidos como fáceis de pôr em prática, logo elevados níveis de controlo percebido. Esta percepção de controlo sobre o comportamento parece, então possuir consequências motivacionais ao nível da intenção, mas também de uma forma menos ponderada, directamente sobre o comportamento.

Este alargamento da teoria inicial tem permitido aumentar significativamente a capacidade preditiva do modelo em muitas situações, mas parece ainda insuficiente para alguns autores.

Para promover a base para avaliar pesquisas de atitudes na educação física adaptada, entra em destaque a teoria da ação refletida, aparecendo num número significativo de estudos em educação física adaptada. Mais recentemente, esta teoria foi evoluída na teoria do comportamento planeado para introduzir o importante factor do controlo do comportamento percebido (Ajzen, 1985; Sabini, 1995, citado por Kozub & Lienert (2003), citado por Cortez, 2008: 10).



*Figura 2 – Representação esquemática da Teoria da Ação Planeada (Ajzen, 1988, citado por Vala & Monteiro, 2000:212)*



Segundo Ajzen (1988: s/p, citado por Cortez, 2008:14),

atitude face a um comportamento é o grau em que o desempenho de comportamento é positivo ou negativamente valorizado. De acordo com a esperança (valor modelo), a atitude face a um comportamento é determinado pelo total de crenças comportamentais acessíveis que liga o comportamento de vários resultados a outros atributos. Especificamente, a força de cada crença é ponderada pela avaliação do resultado ou atributo, e os produtos são agregados.

Norma subjectiva é a pressão social percebida exercida, ou não, num comportamento. Tirando uma analogia com a expectativa de valor modelo de atitude, presume-se que a norma subjectiva é determinada pelo total conjunto de crenças acessíveis normativas relativas à expectativa de importantes referências. Especificamente, a força de cada crença normativa é ponderada pela motivação para cumprir com a referência em questão, e os produtos são agregados.

Controlo comportamental percebido refere-se à percepção que cada pessoa tem da sua capacidade para desempenhar um determinado comportamento. Tirando uma analogia com a expectativa de valor modelo de atitude, presume-se que o controlo comportamental percebido é determinado pelo controlo conjunto total de crenças acessíveis, ou seja, crenças sobre a presença de factores que podem facilitar ou dificultar o desempenho do comportamento. Especificamente, a força de cada crença controlada é ponderada pela percepção de potência do factor de controlo, e os produtos são agregados. Na medida em que é uma imagem real do controlo comportamental, o controlo comportamental percebido pode, juntamente com a intenção, ser usado para prever comportamentos.

Intenção é uma indicação de uma pessoa estar pronta para realizar um determinado comportamento, e é considerada o antecedente imediato do comportamento. A intenção é baseada na atitude face ao comportamento, norma subjectiva, e controlo comportamental percebido, com cada preditor ponderado pela sua importância em relação ao comportamento e à população de interesse.

Comportamento é o manifesto, é a resposta observável para uma dada situação com relação a um determinado objectivo. Observações comportamentais podem ser agregadas em todos os contextos e tempos de forma a produzir uma medida mais amplamente representativa do comportamento (Ajzen (1988: s/p, citado por Cortez, 2008:14).

#### *1.4. Avaliar as atitudes*

As escalas ou questionários das atitudes podem ser de diversos tipos. As diferenças entre um e outro tipo referem-se tanto à apresentação de questões como ao tipo de resposta esperado.

Desta forma destacamos a escala que utilizámos no nosso questionário.

##### ➤ Escala tipo Likert

Esta escala recolhe diferentes tipos de proposições individuais (com descrições de reações atitudinais, com condutas possíveis, com opiniões, etc.) relacionadas com as atitudes que se deseja avaliar.

O que se pede aos indivíduos é que manifestem a sua posição relativamente à afirmação contida em cada item. As respostas podem ser numéricas (assinalando de 1 a 5, ou de 1 a 7, o maior ou menor acordo) ou descritivas (marcando a frase posicional com a qual se identifica: muito de acordo, de acordo, indeciso, em desacordo, em total acordo).

Devido à sua simplicidade e fácil elaboração, este tipo de escalas é o mais frequente na avaliação das atitudes (Bolívar et al, 2000: 88).

## **Capítulo 2 – Necessidades Educativas Especiais**

---

## 2. Necessidades Educativas Especiais

### 2.1. *Conceito de Deficiência*

Segundo a Organização Mundial de Saúde, Deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. A expressão pessoa com deficiência pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que possua uma deficiência. Contudo, há que se observar que em contextos legais ela é utilizada de uma forma mais restrita e refere-se a pessoas que estão sob o amparo de uma determinada legislação <http://pt.wikipedia.org/wiki/Defici%C3%Aancia>.

O termo deficiente para denominar pessoas com deficiência tem sido considerado por alguns cientistas sociais inadequado, pois o termo leva consigo uma carga negativa depreciativa da pessoa, facto que foi ao longo dos anos se tornando cada vez mais rejeitado pelos especialistas da área e em especial pelos próprios portadores. Muitos, entretanto, consideram que essa tendência politicamente correcta, já que tende a levar os portadores a uma negação de sua própria situação e a sociedade ao não respeito da diferença. Actualmente a palavra é considerada como inapropriada, e pode promover, segundo muitos estudiosos, o preconceito em detrimento do respeito ao valor integral da pessoa <http://pt.wikipedia.org/wiki/Defici%C3%Aancia>.

A pessoa com deficiência geralmente precisa de atendimento especializado, seja para fins terapêuticos, como fisioterapia ou estimulação motora, seja para que possa aprender a lidar com a deficiência e a desenvolver as potencialidades. A Educação especial tem sido uma das áreas que tem desenvolvido estudos científicos para melhor atender estas pessoas. No entanto, a educação regular passou a se ocupar também do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais <http://pt.wikipedia.org/wiki/Defici%C3%Aancia>.

Com a Declaração de Salamanca surgiu o termo necessidades educativas especiais, que veio substituir o termo “criança especial”, termo anteriormente utilizado para designar uma

criança com deficiência. No entanto, este novo termo não se refere apenas às pessoas com deficiência, este engloba todas e quaisquer necessidades consideradas “diferentes” e que necessitem de algum tipo de abordagem específica por parte de instituições. <http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1115276908>

## 2.2. *Conceito de Necessidades Educativas Especiais / Inclusão*

Correia (2008: 45) refere-se ao conceito de NEE, afirmando que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/ de processamento de informação) derivadas de factores orgânicos ou ambientais.

*Os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional* (Correia, 2008: 45).

A expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções pre determinadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado (UNESCO, 1994).

Educação inclusiva pode ser definida como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular (Hegarty, 1994). Este conceito é simultaneamente muito simples e muito radical. A sua radicalidade situa-se na educação apropriada e de alta qualidade e nos alunos com necessidades educativas especiais.

A Educação Inclusiva é precisamente uma forma de reformar as escolas, ou criar novas escolas, nas quais as crianças, que outrora tinham sido excluídas possam receber uma formação adequada às suas necessidades (Hegarty, 2002, citado por Rodrigues, 2006).

As escolas que se transformam para ir de encontro das necessidades educacionais dos seus alunos com deficiência, geralmente, adaptam-se de forma a promover um maior e mais eficaz envolvimento de aprendizagem abarcando, simultaneamente, todos os outros alunos. Assim, a Educação Inclusiva é fundamental para a educação para todos, ou seja, é a sua base e as escolas e regiões que levam a Educação Inclusiva a sério estão mais bem apetrechadas para alcançar o objectivo de uma educação eficaz e adequada a todas as crianças (Hegarty, 2002, citado por Rodrigues, 2006).

Para Correia (1999, citado por Neto, 2005: 23) o termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização”, aproximando-se muito do conceito “meio menos restritivo possível”, referindo-se à prática de integrar – física, social e pedagogicamente -, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular.

A proclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) é uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE. Seleccionaríamos, a título de exemplo, esta passagem do ponto 2:

As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...] (UNESCO, 1994, s/pág.)

Assim a educação, no seguimento dos movimentos que conduziram à sua obrigatoriedade e universalidade, não é já só para alunos com condições de deficiência encontradas numa lógica médico-psicológica, mas para alunos com qualquer necessidade especial, conceito que engloba, desde o relatório de Warnock, todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em seguir o currículo escolar.

Em síntese, a questão coloca-se na forma como a Escola interage com a diferença. Na escola tradicional, a diferença é proscrita e remetida para as “escolas especiais”. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso (Rodrigues, 2001).

Em termos educativos, nos dias de hoje, o princípio de escola inclusiva, vem contemplado no Decreto-Lei n.º3 de 2008, a filosofia da inclusão pretende, no fundo, que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade.

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que

implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

O termo NEE é amplo e próprio para a integração escolar, admite como origem da dificuldade de aprendizagem uma pluralidade de diferenças, ou causas, provenientes de diversas origens: sociais, cognitivas, religiosas, políticas e culturais. A relação de proximidade entre pais e professores, no que concerne a alunos com NEE, deve ser a mais próxima possível, é necessário constituir uma relação de confiança, com um único objectivo, ajudar no desenvolvimento e evolução da criança. O docente deve também possuir competências que lhe permita criar adaptações metodológicas, curriculares, didácticas ou físicas entre o aluno e a actividade a desenvolver, mas principalmente deve possuir formação que lhe permita identificar as problemáticas associadas a estes alunos.

A inclusão exige portanto mudanças significativas em termos de atitudes, capacidades e conhecimentos, no sentido de se desenvolverem práticas que respeitem, reconheçam e valorizem as diferenças individuais.

O conceito de *Escola Inclusiva* supõe que a delineação curricular seja realizada em função do grupo, no entanto este planeamento deve ser adaptado e diferenciado, partindo das características individuais de cada aluno, disponibilizando assim condições estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Esta metodologia, alienada ao envolvimento de todos os intervenientes do processo educativo, pais, professores, e comunidade, permite que as crianças diagnosticadas como tendo NEE usufruam de oportunidades educativas comuns a todos.



Alguns pais defendem que a integração dos seus filhos em turmas de ensino regular é benéfica, uma vez que elimina a mácula associada à frequência de uma turma de ensino especial. Outros referem que a inclusão em turmas de ensino regular, onde prevalece a falta de conhecimentos específicos, a falta de apoio individualizado, de que estas crianças necessitam, é uma falsa inclusão que em nada beneficia o desenvolvimento da criança, condicionando a baixa auto-estima da mesma.

Cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, cabe ao professor compreender e respeitá-lo.

A escola inclusiva acabou por tomar um sentido mais abrangente, quando a passámos a encarar como uma realidade que se deseja para todos, porque todos somos especiais, todos temos características próprias que nos distinguem dos demais, percursos de vida que são só nossos, sentimentos que vivenciámos, sistemas de valores que construímos. Mas também todos temos uma voz (ainda que silenciada), todos temos espaços-tempos que nos são próprios e que, se é certo que os construímos pela interação com os outros (Valsiner, 1998 citado por Rodrigues, 2003:121), também os recriámos, dando-lhes um significado próprio.

Segundo César e Silva de Sousa (2002) citado por Rodrigues (2003:121) *“todos temos especificidades próprias, podendo beneficiar de uma atenção que nos contemple enquanto seres únicos e irrepitíveis, mas simultaneamente sociais e interactivos”*.

Como enfatizam Armstrong et al (2000: 134) citado por Rodrigues (2003: 122)

a educação inclusiva é um anúncio inequívoco, uma declaração pública e política e uma celebração da diferença. A diferença não é um eufemismo para defeito, anormalidade, para um problema que deve ser trabalhado através de políticas educativas de índole tecnicista e assimilacionista. A diversidade é um facto social. Por isso mesmo, uma escola de todos e para todos, em que a cada aluno seja dada uma voz, subscreve os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão, ou seja, garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada (Rodrigues, 2003: 122).

*“Se cada criança tem as suas especificidades, os seus interesses, valores, ritmos de trabalho, capacidade de envolvimento nas tarefas, então a escola precisa de encontrar*

*soluções (recursos, materiais, estratégias) que permitam desenvolver os potenciais de cada aluno”* (Melro & César, 2002, citado por Rodrigues, 2003: 123).

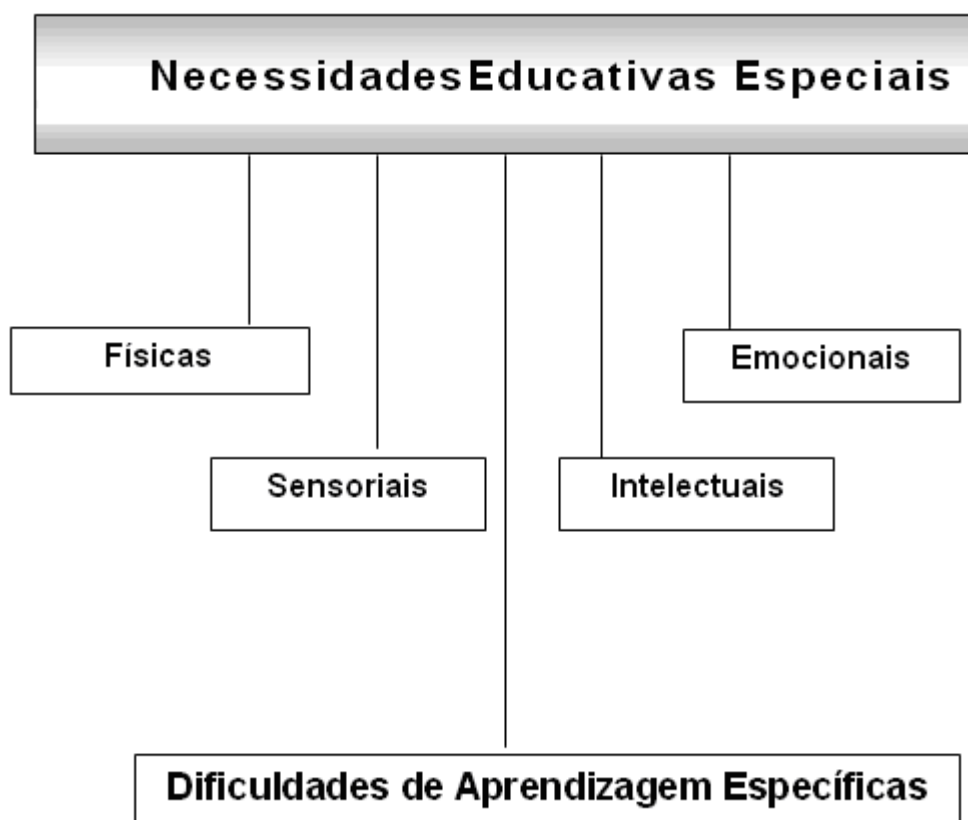
Para implementarmos escolas inclusivas, é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes, bem como mudar de atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença (Mittler, 2000, s/pág., citado por Rodrigues, 2003: 123). Assim, torna-se essencial compreender que concepções, práticas e características permitem às escolas trabalhar de forma mais inclusiva. Paralelamente, torna-se urgente desenvolver nos professores uma consciência epistemológica que os leve a questionar as práticas, a reflectir sobre elas, a implementar formas de trabalho colaborativo entre professores e entre estes e os alunos, sob pena de não conseguirmos implementar, verdadeiramente, os princípios da inclusividade, ficando-nos por formas ambíguas, que nem são francamente inclusivas nem não inclusivas (Dyson & Millward, 2000, citado por Rodrigues, 2003: 124).

De acordo com Rodrigues (2011), a Educação Inclusiva parte do princípio que todos os alunos têm direitos: os alunos com incapacidades, os pertencentes a contextos socioculturais desfavorecidos, os imigrantes, os que têm problemas de comportamento e evidentemente todos os demais; numa palavra TODOS com as suas singularidades pessoais e sociais. Esta escola centra-se em toda a comunidade: alunos, pais, professores e demais pessoal do centro educativo considerando que todas as pessoas são elementos activos e vitais dessa mesma comunidade. Desde este planeamento é a escola que se adapta a todos; os recursos e o apoio são para todos, para toda a heterogeneidade de alunos, pais ou professores.

A escola inclusiva é um processo que a partir do que existe nas escolas vai avançando, com distintos ritmos. No entanto não começa e termina num determinado tempo, é um contínuo em que a evolução e o acompanhamento são necessários a fim de ir modificando, remodelando e ajustando aqueles elementos que marcam atitudes de identidade inclusiva. Avançar no caminho da inclusão, portanto, é ser capaz de identificar barreiras que existam nos centros e que limitam a presença, a participação e a aprendizagem; é conseguir cada vez mais a participação de toda a comunidade, que todos os alunos possam participar e o façam, de igual modo que os pais e professores; uma escola que pretenda ser inclusiva tem que estar muito próxima daquelas pessoas que estão em risco de exclusão e em risco de não alcançar um ótimo rendimento académico. Em definitivo, a inclusão pressupõe

práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos (Rodrigues, 2011: 152).

Na Figura 3 expõem-se as Problemáticas associadas às NEE.



*Figura 3 – Problemáticas associadas às NEE adaptado por Correia (2008:45)*

Segundo Correia (2008: 45), o conceito de NEE abrange crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e recorrer tantas vezes aos serviços e apoios de educação especial, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente.

Tanto a criança como o adolescente com NEE têm direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem. Assim,

a Escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características, capacidades e necessidades.

Para Marchasi e Martin (1990: 19) citado por Correia (2008) os alunos com NEE são aqueles que *“apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”* (2008: 45).

### 2.3. Tipos de NEE

Em termos de Necessidades Educativas Especiais, encontramos as dificuldades mais diversas no que respeita ao desenvolvimento da criança, quer motor, quer psíquico e que influenciam a aprendizagem. Na figura 4 apresentam-se os tipos de NEE segundo Correia (2008).

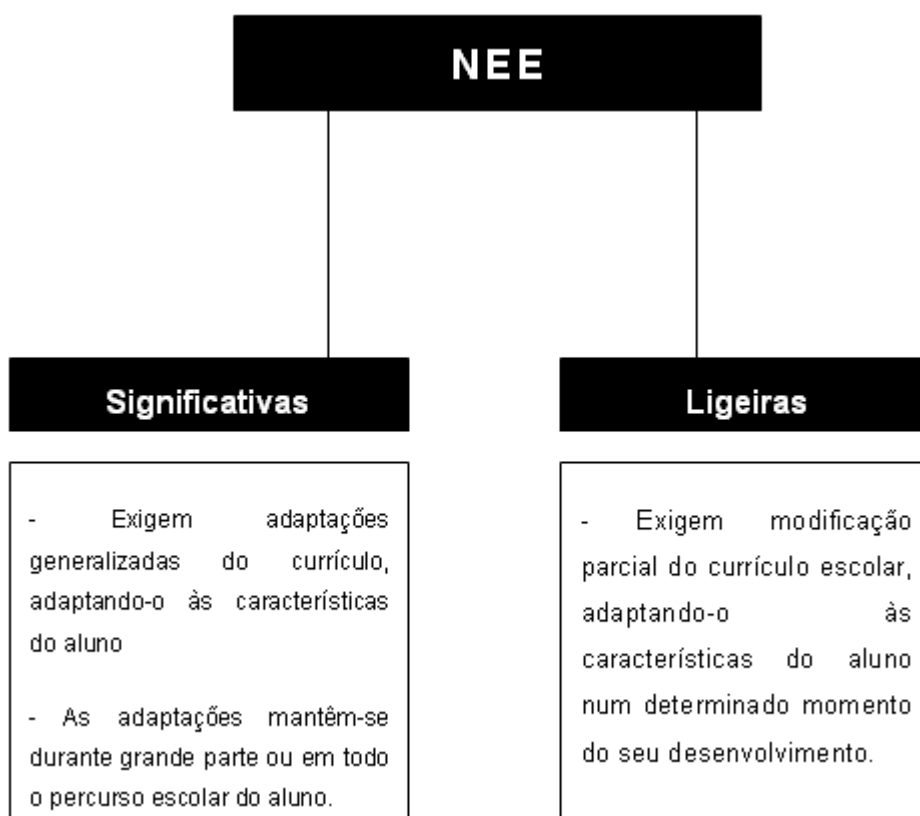


Figura 4 – Tipos de NEE adaptado por Correia (2008:46)

A resposta educativa a estas problemáticas geralmente exige uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional (Correia, 2008).

As NEE significativas são aquelas em que a adequação / adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou socioemocional, e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Neste grupo, encontramos crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento da informação), físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo (Correia, 2008: 46).

De acordo com a Figura 5, e tendo em consideração os grupos propostos, encontramos um conjunto de categorias específicas, todas elas relacionadas com um possível insucesso escolar da criança ou adolescente que nelas se enquadre (Correia, 2008).

Passamos a descrever cada uma das NEE, segundo a Figura 5.



*Figura 5 - Tipos de NEE significativas adaptado por Correia (2008: 47)*

## **NEE DE CARÁCTER PROCESSOLÓGICO:**

### **➤ DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS**

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas

de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente Correia (2008: 49-50).

#### **NEE DE CARÁCTER INTELECTUAL:**

##### **➤ DEFICIÊNCIA MENTAL /PROBLEMAS INTELECTUAIS**

A deficiência mental/problema intelectual refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (significativamente abaixo da média) coexistem com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de capacidades adaptativas: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, comportamentos comunitários, autodirecção, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer, e emprego, ocorrendo durante a fase de desenvolvimento do indivíduo (0 a 18 anos). Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo (Luckasson et al, 1992, citado por Correia, 2008: 50).

#### **NEE DE CARÁCTER EMOCIONAL:**

Nesta categoria enquadram-se todos os alunos cuja problemática emocional ou comportamental elicia comportamentos de tal forma desapropriados que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem. Esta categoria engloba essencialmente o grupo de alunos cujas perturbações são de tal maneira graves que põem em causa quer o seu sucesso escolar quer, mesmo, a sua segurança e a daqueles que os rodeiam. Nela se incluem a esquizofrenia, as psicoses e quaisquer outros problemas graves do comportamento (Correia, 2008).

## **NEE DE CARÁCTER SENSORIAL:**

### **➤ DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Numa perspectiva clínica, ser surdo significa apresentar uma deficiência auditiva resultante de lesão no aparelho auditivo que se traduz na impossibilidade de ouvir ou na dificuldade em ouvir determinados sons. Numa perspectiva sociocultural, assumida pelas comunidades surdas, ser surdo significa pertencer a uma comunidade minoritária linguística e cultural. Existem perdas auditivas de carácter temporário e perdas auditivas de carácter definitivo. O termo técnico para designar surdez ou perda auditiva é hipoacusia. As perdas de audição definem-se segundo o seu tipo e grau. Existem três tipos de surdez: *(i)* de transmissão, referente a um problema do ouvido médio e/ou externo, na maioria dos casos temporária; *(ii)* neuro-sensorial, referente a um problema do ouvido interno e/ou nervo auditivo, de carácter definitivo; *(iii)* mista, referente a uma conjugação dos dois tipos de perda. O grau de surdez é definido em *(i)* ligeiro; perda média entre 20 e 39 dB), *(ii)* moderado ou médio perda média entre 40 e 69 dB); *(iii)* severo (perda média de 70 a 99 dB); *(iv)* profundo (perda superior a 100dB) (Ministério da Educação, 2005, citado por Correia, 2008: 50-51).

### **➤ DEFICIÊNCIA VISUAL**

Diz respeito a uma incapacidade de visão significativa ou total que, mesmo depois de corrigida, afecta negativamente a realização escolar da criança. O termo inclui dois grandes grupos de crianças – as cegas e as portadoras de visão parcial ou reduzida (em Portugal usa-se, por vezes, o termo amblíope para designar este grupo).

De acordo com o Ministério da Educação português (2002, citado por Correia, 2008: 52) do ponto de vista clínico, um indivíduo pode ser considerado deficiente visual quando apresenta significativas limitações 1) na acuidade visual e 2) no campo visual. Entende-se por acuidade visual a capacidade que a pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objecto a uma determinada distância. Entende-se por campo visual a distância angular que o olho consegue abranger, sendo o da pessoa normovisual de cerca de 180° sem mover a cabeça (Correia, 2008).



## ➤ **SURDO-CEGUEIRA**

Diz respeito a uma incapacidade concomitante, visual e auditiva, que para além de causar problemas severos de comunicação, causa ainda problemas de desenvolvimento e educacionais graves que requerem intervenções específicas de acordo com a concomitância da problemática (Correia, 2008).

### **NEE DE CARÁCTER MOTOR:**

#### **PROBLEMAS MOTORES**

A definição deste termo é, no entanto, complexa, não só pela diversidade de problemas e doenças que abarca, como pela terminologia extremamente variável que tem sido utilizada para designar os indivíduos que apresentam uma limitação a nível físico.

A Lei Pública Americana (P.L. 94-142, 1975, mais tarde designada por IDEA, citado por Correia, 2008: 51) tentou resolver este tipo de ambiguidade procurando chegar a uma conceptualização da definição dos problemas a nível motor em termos educacionais. Assim, designa os problemas motores por desordem de carácter ortopédico, que define como sendo uma incapacidade ortopédica severa que afecta negativamente a realização escolar da criança. O termo inclui problemas causados por anomalias congénitas (ausência de qualquer um dos membros, etc.), por doença (poliomielite, tuberculose óssea, etc.) e por outras causas (paralisia cerebral, amputações e fracturas ou queimaduras que provoquem contrações).

### **NEE DE CARÁCTER DESENVOLVIMENTAL:**

#### ➤ **PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Desordem do desenvolvimento caracterizada por uma dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente e pela presença de comportamentos atípicos tal como respostas inusitadas à sensação, movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade. O Autismo começa a notar-se entre os 18 e os 36 meses, embora muitas das vezes não seja diagnosticado até aos 5 anos de idade. O diagnóstico baseia-se nos comportamentos exibidos e não em assumpções médicas, anatómicas

ou genéticas. No entanto, quando uma criança não atinge cabalmente os critérios do autismo, há pelo menos uma outra classificação, integrada nas chamadas desordens do espectro do autismo, a Síndrome de Asperger (Correia, 2008: 52).

#### ➤ SÍNDROME DE ASPERGER

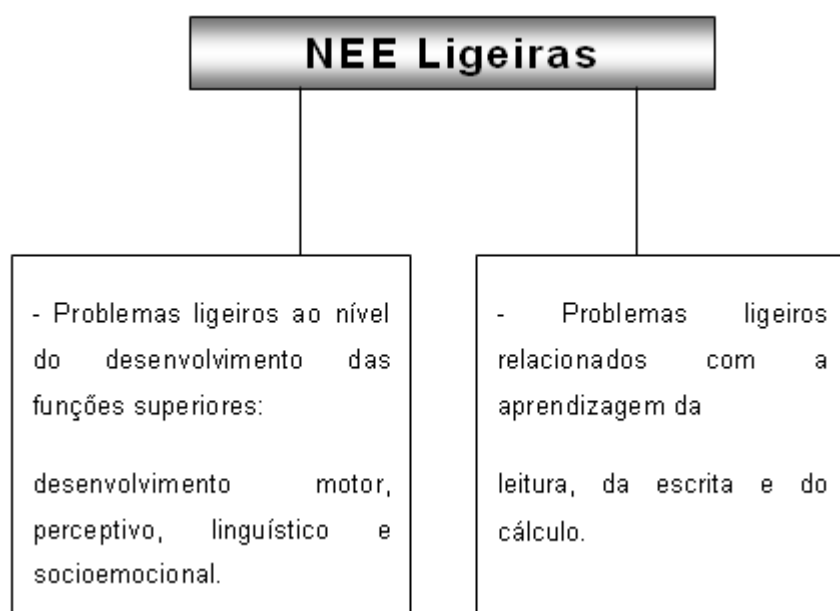
*“A criança com a Síndrome de Asperger, embora apresente alterações importantes no relacionamento social e ocupacional, não evidencia atrasos clinicamente significativos ao nível da linguagem, do desenvolvimento cognitivo, na aquisição das funções adaptativas e de autonomia”* (Correia, 2008: 52).

#### **OUTROS PROBLEMAS DE SAÚDE:**

Conjunto de problemas tais como a tuberculose, febre reumática, asma, hemofilia, nefrite, leucemia, diabetes, epilepsia ou problemas cardiovasculares, que limitam a vitalidade ou a atenção da criança, vindo a afectar-lhe a sua realização escolar.

Nesta categoria destaca-se ainda uma outra problemática cuja prevalência tem vindo a aumentar, designada por Desordem por Défice de Atenção/Hiperactividade, cuja concomitância com as dificuldades de aprendizagem Específicas é bastante elevada (Correia, 2008: 51).

As NEE ligeiras são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional Correia (2008:48).



*Figura 6 – Tipos de NEE ligeiras adaptado por Correia (2008: 48)*

#### *2.4. Análise da Legislação*

##### **Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008**

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro revoga o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto de 1991. Este Decreto-Lei vem promover a igualdade de oportunidades, uma melhoria do ensino e uma escola democrática, inclusiva e orientada para o sucesso de todas as crianças e jovens. No ponto 4 do Artigo 2.º está claro o direito à resposta educativa: *“As crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente têm o direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas”* (Dgidc, 2008:106).

##### **Decreto – lei 3/2008 e apoios especializados**

As NEE de alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, devem ser respondidas pelos apoios especializados. Os apoios

especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.

Este Decreto-Lei tem por objectivo incluir educativa e socialmente os alunos; permitir o acesso e o sucesso educativo; desenvolver a autonomia; contribuir para a estabilidade emocional; promover a igualdade de oportunidades; preparar os alunos para o prosseguimento de estudos; preparar os alunos para a vida profissional e promover a transição da escola para o emprego (Dgidc, 2008:106).

## **Capítulo 3 – Educação Física**

---

### 3. Educação Física

#### 3.1. Caracterização da Disciplina de Educação Física

*“A Educação Física tem como objectivo auxiliar o desenvolvimento harmonioso do corpo e da mente, contribuindo para a formação da criança/jovem de uma forma geral, ao nível da saúde, na vida em sociedade”* (Araújo, 2003: s/pág).

Como o próprio nome indica, a Educação Física está integrada na Educação. A Educação Física é actualmente uma disciplina essencial do currículo escolar Português, fazendo parte do plano de estudos dos alunos do 1ºCiclo (Expressão Físico-Motora) ao 12ºAno.

Já em 1978, na Carta Internacional da Educação Física e Desportos, proclamada pela UNESCO, pode ler-se no artigo 1º que:

A prática da Educação Física e do Desporto é um direito fundamental para todos. Todo ser humano tem o direito fundamental de aceder à Educação Física e ao Desporto, que são indispensáveis para o pleno desenvolvimento de sua personalidade. O direito de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais através da educação física e do desporto, deverá garantir-se tanto dentro do padrão de sistema educativo como nos demais aspectos da vida social. Cada qual, de conformidade com a tradição desportiva de seu país, deve gozar de todas as oportunidades de praticar a educação física e o desporto, de melhorar sua condição física e de alcançar o nível de realização desportiva correspondente a seus dons.  
[http://www.mundoeducacaoofisica.com/legislacao/cartas/pdf/carta\\_internacional\\_educacao\\_fisica\\_desportos.pdf](http://www.mundoeducacaoofisica.com/legislacao/cartas/pdf/carta_internacional_educacao_fisica_desportos.pdf)

Procurando um conceito claro da EF, a Federação Internacional de Educação Física (1970) define-a como:

o elemento da Educação que utiliza, sistematicamente, as actividades físicas e a influência dos agentes naturais: ar, sol, água, etc, como meios específicos, onde a actividade física é considerada um meio educativo privilegiado, porque abrange o ser na sua totalidade (Menezes e Santos, 2002: s/pág.).

Também refere que a função da Educação Física e os Desportos na Formação da Juventude, a partir do ponto de vista de uma Educação Permanente, a Educação Física foi compreendida como *“o elemento fundamental da Cultura pelo qual se age na formação integral de crianças, jovens e adultos na perspectiva da Educação Permanente”* (I

Conferência Internacional de Ministros e Altos Funcionários Encarregados pela Educação Física e os Desportos, UNESCO, 1976: s/pág.).

Independentemente das aprendizagens objectivadas em EF, a motivação é uma das variáveis psicológicas fundamentais no sucesso dos alunos.

### 3.2. *O Programa de Educação Física*

Os objectivos gerais da disciplina de Educação Física são:

participar em actividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando as características físicas de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e desportivas; Valorizar, Conhecer e respeitar a manifestação da cultura corporal das diferentes culturas, transformando em recurso para a interacção entre indivíduos de diferentes grupos sociais (Zandonai, 2010:s/pág).

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe que a EF, enquanto aprendizagem permanente, deve ser entendida sob a perspectiva de uma formação pelo desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos. Na representação dos conteúdos, o programa de EF estabelece uma taxonomia referente ao plano motor.

Relativamente aos objectivos gerais e para unidade didáctica, temos especificamente objectivos para comportamento de aprendizagem relativos aos domínios afectivos (participação activa, busca de êxito pessoal e de grupo, relacionamento de cordialidade, respeito por si próprio e pelos companheiros, responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem), motor (habilidades motoras, coordenativas, desportivas, etc.) e cognitivo (identificar, compreender, interpretar, aplicar, analisar, etc.).

No 1ºCiclo são leccionados conteúdos relacionados com as habilidades motoras, perícia e manipulação, jogos, danças, percursos na natureza, entre outros, com o objectivo de introduzir os alunos numa aprendizagem formalmente estabelecida. É no 2ºCiclo que surge uma grande variedade de unidades didácticas de modo a permitir aos alunos uma maior vivência e um conjunto de práticas mais sistematizadas e diversificadas. Durante o 3ºCiclo,

a PD é ainda mais diversificada dando continuidade ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores.

Os programas da EF são um elemento de análise e defendemos, como Januário (1988: 25, citado por Dias, 2002: 78) que:

um programa escolar é, sem dúvida, uma peça fundamental da eficácia de qualquer disciplina escolar. É ele que permite aquilatar o seu estado de desenvolvimento, da sua importância como instrumento cultural, e do seu valor social na medida em que expressa exactamente e que se pretende que o aluno adquira nessa área. (...). Desta forma, os programas criam uma ligação entre o estabelecido legalmente e o que ocorre no processo de ensino.

Arends (1995) citado por Dias (2002: 78) refere, que a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado na escola. O currículo tal como é publicado é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentar, suprimir e interpretar e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.

Segundo o Artigo 3.º da Carta Internacional da UNESCO (1978: s/pág.),

os programas de Educação Física e de Desporto devem corresponder às necessidades dos indivíduos e da sociedade.

Os programas de Educação Física e de Desporto devem ser concebidos em função das necessidades e das características pessoais dos praticantes, assim como das condições institucionais, culturais, socioeconómicas e climáticas de cada país. Eles devem dar prioridade às necessidades dos grupos especialmente carenciados no seio da sociedade.

Num processo de educação global, os programas de Educação Física e de Desporto devem contribuir, tanto pelo seu conteúdo, como pelos seus horários, para a criação de atitudes e comportamentos propícios ao desenvolvimento da pessoa humana.

A planificação pode ser entendida como o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais o professor visualiza o futuro, faz um inventário dos fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações (Clark e Peterson, 1986, citado por Pereira, 2000).



### 3.3. Educação Física Inclusiva na escola

Uma das preocupações da escola passa por preparar todas as crianças para o desempenho de atividades adequadas às capacidades específicas de cada um, de forma a adquirirem competências que lhes permitam a integração de todos os alunos no meio escolar. Uma das atividades englobadas nessas preocupações são as atividades físicas. Uma vez que as atividades são da responsabilidade, na escola, da Educação Física, cabe à mesma procurar encontrar os meios necessários para que essa inclusão seja efectuada.

Assim, é necessário construir uma EF que se prolongue para a vida, no âmbito do desenvolvimento dos valores pessoais e sociais, que defenda os interesses dos alunos e da sociedade e fundamentar um Desporto Escolar curricular e disciplinar que se prolongue nas mais diversas actividades de complemento curricular, enquanto oferta da comunidade educativa (Pires, 2002, citado por Centeio, 2009).

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações.

Se a escola, por exemplo, considera crianças e adolescentes seres sociais e construtivos, reconhece as diferenças entre as crianças e adolescentes; considera os valores e as experiências de cada um; valoriza a relação adulto-criança/ adulto-adolescente, caracterizada pelo respeito mútuo, pelo afecto e pela confiança; e promove a autonomia, espírito crítico, criatividade, responsabilidade e cooperação, então o processo de inclusão se estabelecerá de forma natural. É importante que a rotulação das diferentes e peculiares condições apresentadas por alguma criança ou adolescente deve ser evitada, senão abolida, pois os rótulos enfatizam o que a pessoa não pode fazer *versus* o que pode fazer, ou eventuais problemas associados à pessoa e não ligados ao método de intervenção ou ao ambiente, ou, ainda, encorajam a estabelecer expectativas inapropriadas, subestimando as capacidades e as potencialidades do aprendiz participante (Gorgatti & Costa, 2005).

Inclusão é a prática de incluir todos os povos. Significa considerar um vasto espectro de necessidades, interesses e capacidades de todos entre a sua comunidade e oferecer

oportunidades para todos participarem. O resultado do movimento de inclusão é a igualdade que é um direito de TODOS.

Inclusão, portanto, não significa, simplesmente matricular os educandos com NEE na turma comum, ignorando as suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua acção pedagógica. Ou seja, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

Para a disciplina de EF ser inclusiva é importante que se eliminem as barreiras arquitectónicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa frequentar a escola regular com autonomia, participando nas actividades escolares propostas para os demais alunos. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e balneários adaptados, formação e sensibilização do professor e dos colegas para temas relacionados com a deficiência e outros recursos pedagógicos adaptados para estes alunos com NEE (Centeio, 2009:20-21).

A prática do Desporto está cada vez mais difundida entre as pessoas com necessidades educativas especiais. A prática de desportos adaptados está cada vez mais equiparada à prática de desportos pela população em geral.

Os desportos para todas as crianças constituem uma oportunidade para testar as suas capacidades e limites, para adquirirem auto-estima e independência, para desfrutarem e se socializarem num ambiente organizado por regras e com um elevado sentido ético (lealdade, compromisso, trabalho em equipa). É muito importante para uma criança com deficiência viver esta experiência fora do contexto da reabilitação.

Para que tal aconteça, além de ser necessário que as escolas possuam meios físicos que possibilitem o acesso aos edifícios a crianças e jovens com limitações, é também necessário prestar formação específica aos responsáveis por essas actividades.

A Educação Física, como disciplina curricular, não pode ficar indiferente ou neutra em face deste movimento de educação inclusiva. Fazendo parte do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a

que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva. O tema da educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado no nosso país, talvez devido ao facto de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar. Este assunto, quando abordado, é considerado em vista de um conjunto de ideias feitas e de lugares comuns que não correspondem aos verdadeiros problemas sentidos. É como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações (Rodrigues, 2003, s/pág).

Segundo Rodrigues (2003, s/pág) existem várias razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva. Em primeiro lugar, em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que em outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende sejam vivenciados ou aprendidos pelos alunos nas suas aulas. Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo em face de alunos que têm dificuldade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores têm dificuldade em abdicar, devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames dos programas. Assim, aparentemente, a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva, devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos do que os restantes professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, consequentemente, levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis. Esta imagem positiva e dinâmica dos professores de EF é um elemento importante da sua identidade profissional, sendo eles por isso frequentemente solicitados a participar em projectos de inovação na escola.

Em terceiro lugar, a EF é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Mesmo tendo-se consciência das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um

grau de satisfação elevados de alunos com níveis de desempenho muito diferentes (Rodrigues, 2003, s/pág).

A Educação Física Adaptada trabalha com pessoas com necessidades educativas especiais. Estas são chamadas desta forma, pelo facto de apresentarem características físicas, psíquicas, de natureza genética, auditivas, visuais e múltiplas diferentes das pessoas ditas *normais* (Borges, 2006, s/pág.).

Para Silva (1998, citado por Borges, 2006, s/pág.) através das actividades lúdicas e dos jogos desportivos adaptados às condições específicas de cada grupo, durante a realização das actividades de lazer, de recreação e do desporto com estas pessoas, sejam estas aquáticas ou terrestres, *“é importante explorar as possibilidades que estas apresentam, trabalhar suas potencialidades, trabalhar na sua autovalorização e auto-estima e reconhecer suas limitações”*.

Segundo Borges (2006), a realização destas actividades físicas poder-se-á desenvolver no meio terrestre, assim como no meio aquático como forma de promoção da saúde e qualidade de vida, bem como na orientação para uma prática eficaz.

Considera ainda que a implementação destas actividades possibilita aos alunos com NEE organizarem-se em grupos, estabelecer regras de convivência, vínculos sociais e afectivos, estabelecer o contacto físico possibilitando o manuseio de diferentes materiais e o desenvolvimento de habilidades (motoras, de percepção, de atenção e musicalidade). Também refere que as actividades aquáticas adaptadas têm por objectivo proporcionar às pessoas com necessidades educativas especiais algumas habilidades na água para ajudá-los nas actividades da vida diária.

### *3.3.1. Educação Física Inclusiva na escola: estudo empírico*

Os diversos estudos realizados tomam em linha de conta um conjunto diversificado de variáveis independentes, na sua maioria baseadas em análises empíricas e pragmáticas, dentre as quais se destacam o sexo, idade, grau e tipo de deficiência, benefícios, avaliação do desempenho docente e experiência com alunos com deficiência (Avramidis & Norwich, 2002, citados por Nunes, 2004:46).

Scruggs e Mastropieri (1996, citados por Nunes, 2004:45) realizaram um levantamento sobre os estudos realizados sobre a Atitude dos professores face à integração, e constataram que num período entre 1958 e 1995, num somatório de 28 estudos, organizados com base em várias questões sobre os pressupostos da inclusão e da integração, obtiveram-se cerca de 10500 respostas de professores e de outros agentes educativos. Estes autores indicaram que cerca de 65% dos professores inquiridos apoiavam e acreditavam na inclusão de alunos com deficiência.

Segundo Villa e cols. (1997, citados por Nunes, 2004:45), num estudo com uma amostra de 680 elementos, entre os quais professores do ensino regular, especial e administradores escolares de 32 escolas, obtiveram um parecer moderadamente favorável à integração. No entanto, acrescentavam que os inquiridos acreditavam que ensinar alunos com deficiência em escolas regulares resultava em mudanças positivas no educador e na realidade profissional.

No estudo realizado por Serrano (1998, citado por Nunes, 2004:46), no qual se avaliaram as atitudes dos docentes de EF face à integração escolar de alunos com NEE, no distrito de Aveiro, verificou-se que os professores têm atitudes favoráveis face à integração de alunos com NEE. Resultados idênticos foram obtidos por Pinheiro (2001, citado por Nunes, 2004:46) num estudo sobre as Atitudes dos Professores do 2ºCiclo do Ensino Básico das escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência. É de focar, contudo, que este último incluía docentes de várias disciplinas, evidenciando-se atitudes mais favoráveis dos docentes de EF em relação aos professores das outras disciplinas.

Na opinião de Pinheiro (2001:47), “os *professores do ensino regular, no geral, acreditam que a integração e a inclusão exerce um efeito positivo sobre os alunos com NEE (ganhos sociais e auto-conceito mais positivos)*”.

Consideremos o estudo realizado por Nunes (2004:151) sobre as Atitudes dos Professores de Educação Física das escolas E.B 2,3 do concelho do Porto, face à integração de alunos com deficiência ao longo do ano lectivo 2003/2004. No que concerne ao efeito da variável “Sexo”, verificaram-se diferenças não estatisticamente significativas entre a Atitude dos professores e das professoras de EF. Estes resultados estão de acordo com Pinheiro (2001,

citado por Nunes, 2004:151), que também não verificou quais quer diferenças entre a atitude dos professores e das professoras de EF.

Segundo Nunes (2004), verificou-se que os docentes que têm experiência anterior na leccionação de alunos com NEE possuem atitudes mais favoráveis relativamente a esta dimensão, o que o leva a afirmar que a falta de contacto com estes alunos, e sobretudo com esta realidade, remete os professores para atitudes “preconceituosas” em relação a alunos com NEE.

No que se refere à tipologia por NEE, os resultados parecem indiciar uma atitude global menos favorável em relação aos alunos com NEE mental comparativamente com os restantes, no entanto, as diferenças entre os valores médios apresentados não são estatisticamente significativas (Nunes, 2004:148).

A maioria dos estudos consultados afirma que a atitude dos professores face a alunos com deficiência mental é menos favorável do que em relação aos restantes, sendo referido como principal explicação para tal o facto de se verificar uma tendência para a rejeição dos alunos que levem à alteração dos métodos habituais de ser e fazer (Nunes, 2004:148).

Também Nunes (2004:147) verificou que a atitude dos professores de EF face à integração de alunos com deficiência relativamente à dimensão “Apoios” é desfavorável. Os resultados obtidos estão em concordância com estudos similares em Portugal, nomeadamente por Serrano (1998, citado por Nunes, 2004:147). Segundo a opinião da autora, os serviços adequados para o sucesso da integração escolar de alunos com NEE eram considerados insuficientes por parte dos professores de Educação Física.

A Actividade Física Adaptada é considerada uma disciplina ou uma subespecialização da EF e das ciências do Desporto, familiariza-se com o movimento e com as Actividades Físicas e Desportivas nas quais é dada uma ênfase especial aos interesses e às capacidades das pessoas com condições de deficiência, limitações, problemas de saúde e idosos (Coppenolle, 2004, citado por Monteiro, 2008:78). A formação nesta área aparece como sendo uma variável determinante na atitude face ao ensino de alunos com deficiência, constituindo-se como uma variável preditora das atitudes (Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Parick, 1987; Rizzo & Kirkendall, 1995, citados por Monteiro, 2008:78).

Os estudos referem que os professores que receberam esta formação são mais favoráveis nas suas atitudes face à inclusão.

Os professores que têm faculdades em aprender a ensinar os alunos com NEE são mais susceptíveis de desenvolver atitudes favoráveis. Nesse sentido, os professores com atitudes positivas podem ajudar com mais sucesso à inclusão do aluno com NEE na aula (Rizzo e Vispoel, 1992, citado por Monteiro, 2008:78).

Contudo, existem outros estudos em que esta variável não estabelece nenhuma correlação estatisticamente significativa com a atitude. Interpretando este facto, os autores referem a deficitária formação que os professores de EF recebem no âmbito das NEE (Meegan & MacPhail, 2006; Rizzo & Wright, 1988, citados por Monteiro, 2008:78).

Por outro lado, Block e Rizzo (1995) referem existir uma forte significância desta variável com a atitude no caso de existir experiência no ensino de alunos com NEE.

No estudo realizado por Monteiro (2008:78) sobre a *Atitude dos Professores de Educação Física no ensino de Alunos com deficiência: Tradução, Validação e Análise para a cultura Portuguesa do Instrumento PEATID-III*, concluiu que os docentes com formação em AFA apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE. O autor acredita que os alunos vão ser aceites tanto pelos seus pares sem deficiência quanto pelos professores. Também refere do mesmo modo que a formação em EF, em matérias relacionadas com as necessidades educativas especiais, constitui-se um elemento essencial para o sucesso face ao ensino de alunos com deficiência na escola regular Monteiro (2008).

Os professores que se sentem menos à-vontade no ensino de alunos com NEE são aqueles que apresentam mais necessidades de formação. Por outro lado, os professores que se sentem mais competentes são os que apresentam uma atitude mais favorável face ao ensino de alunos NEE (Monteiro, 2008).

É fulcral salientar que as Instituições/Escolas Superiores de Educação responsáveis por formar os futuros docentes devem prepará-los para aceitar a responsabilidade de ensinar as pessoas com NEE na escola de ensino regular. Assim, e segundo Rizzo e Kirkendall (1995, citados por Monteiro, 2008:78) o ensino de professores de EF não se deve cingir apenas a

uma disciplina na formação de base, deve procurar dotar o *curriculum* com infusões de conhecimentos e experiências ao longo do *curriculum*.

De acordo com Poças (2009:VIII), os futuros professores de EF têm uma atitude favorável face à inclusão de alunos com NEE. No entanto, os resultados revelaram que as atitudes face à Deficiência Motora, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual não variam em função do género, da formação, da experiência no ensino de alunos com NEE, da existência de familiares ou conhecidos com NEE, do ano de frequência do curso e da competência percebida. Também se constatou, segundo Poças (2009:70), que estes futuros docentes de EF possuem uma experiência reduzida ou nula para actuar junto de alunos com NEE, o que deixa transparecer a necessidade de um maior número de disciplinas que abordem temas relativos à Actividade Física Adaptada, bem como proporcionar experiência no contacto de alunos com NEE e um conhecimento mais aprofundado sobre as NEE, para que se sintam motivados, podendo contribuir para atingir o que institui a política de inclusão escolar e garantir as condições básicas de permanência dos alunos com NEE na escola.

Um estágio prático e estruturado que inclua detalhes sobre estratégias de ensino apropriadas para crianças com NEE seria bastante benéfico para os futuros docentes, uma vez que a principal causa poderá ser a falta de experiência no contacto com os alunos com NEE.

Segundo Lebres (2010:118), verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos docentes de EF e a variável experiência de ensino em alunos com deficiência. Uma maior experiência aponta para atitudes inclusivas mais favoráveis. Constatou-se também a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos docentes e a variável formação académica: docentes com mais formação demonstram atitudes inclusivas mais positivas. Concluiu-se ainda acerca da existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável competência percebida, em função das atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo: quanto mais competentes se autopercepcionam os docentes, mais entusiastas se revelam face à política inclusiva.



Segundo o mesmo estudo, verificaram-se também diferenças estatisticamente entre as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo, e a variável idade e tempo de serviço: docentes mais jovens e com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiências em classes regulares. Denotou-se ainda a existência de diferenças entre géneros: docentes do género feminino revelam uma maior empatia em relação ao movimento inclusivo, caracterizando-se como sendo mais partidárias e defensoras desta política. Por último, observou-se que quanto maior os apoios disponibilizados pela escola, mais favoráveis se caracterizam as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.

### *3.4. Os Benefícios da Prática Desportiva Adaptada e da EF*

O exercício e a prática desportiva regular vêm sendo apontados como importantes veículos na prevenção e no combate de diferentes situações de natureza patológica, em grupos com e sem deficiência. Os principais benefícios da PD regular, em grupos especiais, centram-se em torno de três níveis fundamentais: o nível fisiológico, o psicológico e o sociológico. Os benefícios de natureza fisiológica estão mais associados à saúde cardiovascular, à redução do risco de desenvolvimento de doenças associadas à inactividade e ao sedentarismo, à manutenção da saúde ósteo-articular e músculo-esquelética, bem como à manutenção da composição corporal do indivíduo (Ferreira & Campos, 2005:3).

Em termos psicológicos, a prática do exercício regular promove o desenvolvimento de aptidões psicológicas que possibilitam ao indivíduo com deficiência suportar melhor as tensões e as frustrações do dia-a-dia, controlar de modo mais eficaz os seus níveis de ansiedade, bem como ultrapassar depressões e consolidar autopercepções, desempenhando um papel importante na (re)construção da própria identidade (Ferreira & Campos, 2005:3).

Os benefícios de natureza sociológica advêm do facto de os indivíduos com deficiência serem encarados como seres activos na construção da sua própria vida, em particular nos contextos que activamente constroem (Ferreira, 2007).

A prática regular de exercício físico tem um significado ainda maior quando associada a aspectos relacionados com a melhoria da saúde e da qualidade de vida em grupos com necessidades educativas especiais, sejam estes de natureza sensorial, intelectual ou física.

Nestes grupos verifica-se uma grande tendência para a inactividade, em parte devido ao facto de os programas específicos de exercício e de prática desportiva, potencialmente geradores de hábitos de prática regular de AF decorrerem, nestes grupos, maioritariamente em contexto escolar. Fora deste contexto, os indivíduos com deficiência enfrentam múltiplos obstáculos à PD pelo facto de existir um número reduzido de clubes desportivos, quase insignificante proporcionando algum tipo de oportunidades de prática regular (Ferreira, 2007).

A educação física ajuda o aluno com necessidades educativas especiais (e não só) a elevar o nível funcional das suas capacidades coordenativas e condicionais, como: a resistência, a flexibilidade, a velocidade, o equilíbrio, o controlo da postura, o ritmo, a agilidade ou o controlo da orientação espacial (Araújo, 2003).

As crianças e jovens com deficiência mental são alunos de risco pois possuem uma condição física abaixo da média, nomeadamente ao nível circulatório, respiratório, cardiovascular, muscular. A sua capacidade física é bastante inferior e por vezes apresentam problemas de obesidade que prejudicam seriamente a sua qualidade de vida (Araújo, 2003).

O exercício adaptado, adequado às características do aluno com necessidades educativas especiais contribuirá de certa forma para inverter esta situação. O tipo de actividade física deve sempre ter em conta o tipo e o grau de deficiência da criança ou jovem com necessidades educativas especiais (Araújo, 2003).

Em suma, a educação do movimento na criança e no jovem com necessidades educativas especiais é importante para o seu desenvolvimento físico, pedagógico e psicológico. Para que a educação física produza efeitos positivos no aluno, será necessário aliar a prática desportiva a uma boa alimentação, a uma boa higiene, assim como às restantes matérias escolares, às actividades ocupacionais, à participação conjunta de todos: família, técnicos, professores e educadores. De forma a motivá-lo para a prática da actividade física de uma forma saudável e regular (Araújo, 2003).

### 3.5. *Formação de Professores*

Parece-nos evidente que todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por ela traçados.

No caso da inclusão de alunos com NEE no ensino regular, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos.

Os educadores, professores e auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (Correia, 2008: 38).

*“É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem”* (Correia, 2008: 39).

Assim, no que respeita à implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm de adquirir e /ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

A filosofia adjacente à escola contemporânea, tal como é interpretada, altera o papel de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel muito mais activo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que devem desenvolver não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão (Correia, 1997). *“Embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, tem-se verificado que eles têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE”* (Correia & Martins, 2000, citado por Correia, 2008: 23).

Muitos professores sentem dificuldade em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou nos procedimentos a seguir em casos de emergência. Os resultados de alguns estudos indicam que os professores relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas

suas classes, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos com NEE, aumenta a sua frustração e angústia (Conway & Gow, 1988, citados por Salend, 1998, citados por Correia, 2008: 23).

Também os estudos de Werts et al (s/d) citados por Correia, 2008: 23) “indicam que os professores temem a filosofia de inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessários para implementarem com sucesso”.

Rodrigues (2004, citado por Franco, 2010: 50) “*argumenta que o número de docentes de apoio com formação em EF é demasiado pequeno o que se reflecte em dificuldades na retaguarda que estes deveriam proporcionar aos docentes de EF*”. Ainda segundo este autor (idem, p. 80), quando se verifica a condição de apoio na área de EF, este “*é dado em termos genéricos por docentes que não são da área disciplinar criando significativas dificuldades para que o professor de Educação Física encontre uma mais-valia no diálogo com o professor de apoio*”.

A AFA é considerada uma disciplina ou uma sub especialização da EF e das ciências do Desporto, familiariza-se com o movimento e com as Actividades Físicas e Desportivas nas quais é dada uma ênfase especial aos interesses e às capacidades das pessoas com condições de deficiência, limitações, problemas de saúde e idosos (Coppenolle, 2004, citado por Monteiro, 2008:78).

“*A formação nesta área aparece como sendo uma variável determinante na atitude face ao ensino de alunos com deficiência, constituindo-se como uma variável preditora das atitudes*” (Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Parick, 1987; Rizzo & Kirkendall, 1995, citados por Monteiro, 2008:78).

Os estudos referem que os professores que receberam esta formação são mais favoráveis nas suas atitudes face à inclusão: “*Os professores que têm faculdades em aprender a ensinar os alunos com NEE são mais susceptíveis de desenvolver atitudes favoráveis. Nesse sentido, os professores com atitudes positivas podem ajudar com mais sucesso à inclusão do aluno com NEE na aula*” (Rizzo e Vispoel, 1992, citados por Monteiro, 2008:78). “*Contudo, existem outros estudos em que esta variável não estabelece nenhuma correlação estatisticamente significativa com a atitude. Para este facto, os autores referem a deficitária formação que os professores de EF recebem no âmbito das NEE*” (Meegan & MacPhail, 2006; Rizzo & Wright, 1988, citados por Monteiro, 2008:78). Por outro lado Block e Rizzo (1995, citados por Monteiro, 2008:78), referem existir uma forte significância desta variável com a atitude no caso de existir experiência no ensino de alunos com NEE. Já Monteiro (2008) concluiu que os

professores com formação em AFA apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE.

As últimas estatísticas disponíveis (DGIDC, 2009, citado por Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011:93) apontam para a existência de 4779 professores de Educação Especial e de 31 776 alunos com Plano Educativo Individual nas escolas de ensino regular. *“Estes números dão conta de uma realidade educativa em que a Inclusão se assume como resposta largamente preferencial para a educação de alunos com NEE”* (Lima-Rodrigues, 2011:93).

Em 2005 apenas 40 por cento dos professores de Educação Especial em exercício nas Escolas portuguesas tinham obtido um curso de especialização nesta área. Actualmente, a situação é identificada como sensivelmente melhor em termos de qualificação mas o problema da falta de especialização dos professores continua. Assim sendo, é fulcral salientar que as Instituições/Escolas Superiores de Educação responsáveis por formar os futuros docentes devem prepará-los para aceitar a responsabilidade de ensinar as pessoas com NEE na escola de ensino regular. Assim, e segundo Rizzo & Kirkendall (1995) citados por Monteiro (2008:78) *“o ensino de professores de EF não se deve cingir apenas a uma disciplina na formação de base, deve procurar dotar o curriculum com infusões de conhecimentos e experiências ao longo do curriculum”*.

Uma tentativa de uniformização, pelo menos a nível europeu, foi operacionalizada pela criação de cursos de Mestrado em Actividade Física/Motora Adaptada. Em Portugal, três escolas de Ensino Superior ministram esse curso (Direcção Geral do Ensinos Superior): i); Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada – Mestrado em Actividade Motora Adaptada; ii) Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu – Mestrado em Actividade Motora Adaptada e iii) Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – Mestrado em Actividade Física Adaptada (Franco, 2010: 50-51).

## **Parte II – Enquadramento Empírico**

---

## **Capítulo 4 - Metodologia da Investigação**

---

## **4. Metodologia da Investigação**

### *4.1. Materiais e Métodos*

No presente capítulo apresentamos os objectivos de investigação, as hipóteses, a caracterização da amostra e os instrumentos de recolha de dados. Apresentamos também os procedimentos formais e éticos na realização do estudo e a análise das características psicométricas do instrumento de medida por nós utilizado.

A metodologia de investigação será redefinida de acordo com os novos objectivos em estudo, procurando-se o recurso a métodos mais objectivos.

### *4.2. Objectivos e questões de investigação*

O objectivo do nosso estudo consiste em analisar as Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas do Ensino Regular. Pretende-se, analisar as Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas do Ensino Regular, tomando em linha de conta o tipo de NEE (auditiva, visual, motora e mental).

O problema de investigação, ou seja, a questão que o investigador levantou e considera pertinente analisar, é: “Quais são as Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas do Ensino Regular”?

Formulámos as seguintes questões de investigação, que procuramos dar resposta na apresentação dos resultados.

1- Qual a percentagem de docentes de EF em que a sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Actividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais?

2- Qual a percentagem de docentes de EF com formação especializada na área das Necessidades Educativas Especiais?



- 3- Qual a percentagem de docentes de EF que já leccionou a alunos com NEE?
- 4- Será que a maior parte dos docentes de EF considera a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF nas TER vantajosa?
- 5- Qual a dimensão adequada de uma turma com alunos com NEE?
- 6- Será que existem materiais didáticos específicos e adequados disponíveis para os professores de EF poderem ensinar alunos com NEE, consoante as várias deficiências Motora/ Visual/Auditiva/Intelectual?
- 7- Será que existem professores de EF especializados em Educação Especial /Actividade Física Adaptada nos Agrupamentos de Escolas para dar apoio aos alunos com NEE nas aulas de EF?
- 8- Será que os professores de EF consideram que os alunos com deficiência Motora/ Visual/Auditiva/Intelectual nas aulas de EF podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente?
- 9- Será que os Docentes de EF consideram difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com deficiência Motora/ Visual/Auditiva/Intelectual nas aulas de EF?

#### *4.3. Hipóteses*

Formulámos as seguintes hipóteses de investigação, de acordo com o quadro de revisão da literatura:

Hipótese 1 – Os professores de EF mais novos apresentam atitudes, globalmente e em cada dimensão, mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE do que os mais velhos.

Hipótese 2 – Os Professores de EF do sexo feminino possuem atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos NEE em turmas de ensino regular.

Hipótese 3 - As atitudes dos Professores de EF com mais experiência (T. Serviço  $\geq 5$  anos) são menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular comparativamente aos Professores de EF com T. Serviço  $< 5$  anos.

Hipótese 4 – As atitudes dos Docentes de EF que já frequentaram a disciplina/módulo ou seminário de Actividade Física Adaptada na sua formação inicial são mais favoráveis comparativamente aos professores de EF que não frequentaram.

Hipótese 5 – As atitudes dos Professores de EF que indicam precisar de mais preparação para a leccionação das aulas são mais favoráveis relativamente aos professores sem esta necessidade.

Hipótese 6 – As atitudes dos Professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e nas dimensões “Capacidades”, “Benefícios” e “Aceitação”, são favoráveis.

Hipótese 7 – As atitudes dos Professores de EF face aos “Apoios” para a inclusão de alunos com NEE são desfavoráveis.

Hipótese 8 – As atitudes dos Professores de EF, globalmente e em cada dimensão, são mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva e motora do que de alunos com deficiência intelectual.

Hipótese 9 – As atitudes dos Professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e em cada dimensão, são influenciadas, positivamente, pela experiência anterior com estes alunos.

Hipótese 10 – As atitudes dos Professores de EF são favoráveis relativamente à pretensão de frequentar ações de formação.

#### *4.4. Caracterização da amostra*

A população-alvo é constituída por professores de Educação Física de nacionalidade portuguesa. Inquirimos docentes de estabelecimentos de ensino público.

A amostra é não probabilística, constituída pelos docentes que responderam online ao questionário disponibilizado em 19 de Junho de 2012, (<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dGxiUEdQa0o5czctYWtwNk41YXoyZ3c6MQ>).

A amostra é constituída por 115 participantes, sendo 46 do sexo masculino (40.0%) e 69 do sexo feminino (60.0%). A idade oscila entre a classe dos 21 aos 29 anos e aqueles de assinalam possuir 50 ou mais anos. A maioria dos participantes ( $n = 59$ ; 51.3%) assinala possuir entre 30 a 39 anos ao passo que apenas 9 participantes (7.8%) indicam possuir 50 ou mais anos, conforme se pode verificar no Quadro 1, onde se indica a distribuição da amostra segundo a classe etária (classes de 9 anos) e o género.

*Quadro 1- Distribuição da Amostra segundo o estado civil e a classe etária dos participantes*

Classe etária	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
21 a 29 anos	7	6,1	14	12,2	21	18,3
30 a 39 anos	22	19,1	37	32,2	59	51,3
40 a 49 anos	11	9,6	15	13,0	26	22,6
50 ou mais anos	6	5,2	3	2,6	9	7,8
Total	46	40,0	69	60,0	115	100,0

Em relação aos anos de docência, 50 participantes (43.5%) assinalam de 5 a 10 anos, 28 (24.3%) menos de 5 anos, 19 (16.5%) 21 ou mais anos e 18 (15.7) 11 a 20 anos. O Quadro 2 apresenta a distribuição da Amostra segundo os anos de docência e a idade dos participantes.

*Quadro 2- Distribuição da Amostra segundo os anos de docência e a classe etária dos participantes*

Classe etária	Anos de docência								Total	
	Menos de 5 anos		5 a 10 anos		11 a 20 anos		21 ou mais anos			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
21 a 29 anos	18	15,7	3	2,6	0	0,0	0	0,0	21	18,3
30 a 39 anos	10	8,7	44	38,3	5	4,3	0	0,0	59	51,3
40 a 49 anos	0	0,0	3	2,6	13	11,3	10	8,7	26	22,6
50 ou mais anos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	7,8	9	7,8
Total	28	24,3	50	43,5	18	15,7	19	16,5	115	100,0

No referente às habilitações académicas, o grupo de maior frequência corresponde à Licenciatura, com 69 (60.0%) dos efectivos. Seguem-se os docentes com Pós-graduação ( $n$

= 20; 17.4%), os que possuem Mestrado (n = 14; 12.2%), e, por último, os que indicam ser Doutorados (n = 1; 0.9%) e Bacharéis (n = 1; 0.9%).

Considerando a categoria profissional, registamos que, dos 115 inquiridos, 73 (63.5%) são contratados, 38 (33.0%) pertencem ao Quadro de Escola e apenas 4 (3.5%) integram o Quadro de Zona Pedagógica.

O Quadro 3 apresenta a distribuição da Amostra segundo as habilitações académicas e a categoria profissional. Conforme podemos verificar, as habilitações mais elevadas correspondem maioritariamente a docentes contratados, embora o docente doutorado apenas pertença ao Quadro de Escola.

*Quadro 3 - Distribuição da Amostra segundo as habilitações académicas e a categoria profissional*

<i>Habilitações</i>	<i>Categoria Profissional</i>							
	Quadro de Escola		Quadro de Zona Pedagógica		Contratado		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Bacharelato	1	0,9	0	0,0	0	0,0	1	0,9
Pós-Graduação	0	0,0	1	0,9	19	16,5	20	17,4
Especialização	2	1,7	0	0,0	8	7,0	10	8,7
Licenciatura	30	26,1	2	1,7	37	32,2	69	60,0
Mestrado	3	3,5	1	0,9	9	7,8	14	12,2
Doutoramento	1	0,9	0	0,0	0	0,0	1	0,9
Total	38	33,0	4	3,5	73	63,5	115	100,0

A distribuição a amostra em função da classe etária e das habilitações académicas faz-se no Quadro 4 e tomou como objectivo averiguar se as habilitações mais elevadas corresponderiam ou não a classes etárias mais jovens. Constatamos que, curiosamente, o único docente doutorado possui 50 ou mais anos. Os mestres situam-se na classe dos 21 até aos 49 anos e os licenciados predominam na classe dos 30 aos 39 anos.

*Quadro 4 - Distribuição da Amostra segundo as habilitações académicas e a classe etária dos participantes*

<i>Habilitações</i>	<i>Classe etária</i>								<i>Total</i>	
	21 a 29 anos		30 a 39 anos		40 a 49 anos		50 ou mais anos			
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Bacharelato	1	0,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,9
Pós-Graduação	5	4,3	15	13,0	0	0,0	0	0,0	20	17,4
Especialização	1	0,9	6	5,2	3	2,6	0	0,0	10	8,7
Licenciatura	12	10,4	30	26,1	19	16,5	8	7,0	69	60,0
Mestrado	2	1,7	8	7,0	4	3,5	0	0,0	14	12,2
Doutoramento	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,9	1	0,9
Total	21	18,3	59	51,3	26	22,6	9	7,8	115	100,0

#### *4.5. Instrumento de medida*

Recorremos a dois questionários de teses, retirados dos autores Nunes (2004) e Poças (2009), sendo este último validado para a população portuguesa por Campus, F. e Gaspar (2007), Laboratório de Psicologia do Desporto e do Exercício, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra e construímos o nosso próprio questionário. O instrumento é o questionário NEEFA e está exposto no Anexo A.

O questionário é constituído por 3 tipos de questões: 1) de natureza sociodemográfica, em que inquirimos os dados referentes ao género, classe etária, habilitações, anos de docência e categoria profissional; 2) 12 questões de seleção, referentes ao trabalho com alunos com NEE e à opinião sobre a inclusão desses alunos no Ensino Regular; 3) 21 itens referentes às atitudes dos docentes face aos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, distribuídos por 4 tipos de NEE: motora, visual, auditiva e intelectual.

#### 4.6. *Procedimentos*

O processo de investigação visou garantir o respeito de todos os pressupostos éticos inerentes a uma investigação, assumindo a garantia da máxima confidencialidade nas fases de recolha de dados e de tratamento da informação obtida. As informações são confidenciais e anónimas. Informou-se que o questionário tem como objectivo recolher informações para a Dissertação de Mestrado, no âmbito da Educação Especial. Referiu-se que se pretendia saber quais são as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física.

Agradeceu-se que se respondesse sempre de acordo com aquilo que cada inquirido pensa, sente ou faz, para que o trabalho evidenciasse a realidade dos respondentes.

O instrumento disponibilizou-se online em Julho de 2012. No fim de Agosto demos por terminada a fase de recolha dos dados. Foi enviado um email aos docentes de EF, solicitando o preenchimento anónimo e voluntário do questionário.

#### 4.7. *Tratamento estatístico dos dados e definição de variáveis*

O tratamento estatístico dos dados foi efectuado utilizando o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para o sistema operativo Windows, versão 20 (SPSS 20). Tivemos como preocupação realizar uma escolha adequada dos testes estatísticos, recorrendo a técnicas de análise de dados com vista ao alcance máximo da credibilidade científica dos resultados. Os dados colhidos através do questionário foram tratados com frequências absolutas e relativas, medidas de tendência central e de dispersão, medidas de fiabilidade, coeficientes de correlação e análises multivariadas da variância.

Como variáveis independentes (VIs) foram consideradas o género dos docentes (masculino/feminino), a idade, as habilitações académicas, os anos de docência e a categoria profissional, bem como a resposta à questão “A sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Atividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais?” (sim ou não). Como variáveis dependentes (VDs) considerámos as Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e

Apoios para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental, bem como a Pretensão de frequentar ações de formação para os quatro tipos de NEE.

Para cada análise estatística foram verificados todos os requisitos à sua utilização confiável. A avaliação da normalidade da amostra para a escala de atitudes global foi efectuada mediante o teste de Kolmogorov-Smirnov, que revelou que a distribuição de dados na amostra é normal, pelo que foram utilizados os testes paramétricos. O resultado obtido,  $z = 1.005$ ,  $p = .265$ , revelou que a distribuição de dados na amostra é normal, pelo que foram utilizados os testes paramétricos.

Na apresentação dos resultados do estudo empírico, dada a multiplicidade de referências bibliográficas que nos permitiram fundamentar as análises estatísticas realizadas, optámos por indicá-las seguidamente, na sua globalidade. Para além das obras gerais de Hill e Hill (2000), Neale e Liebert (1986), Pestana e Gageiro (2000), Rosental e Frémontier-muhphy (2002) e Rosenthal e Rosnow (1984), utilizámos as seguintes referências: para adaptação e validação de escalas de medida as referências bibliográficas Fink (1995), John e Benet-Martínez (2000) e Rosenthal e Rosnow (1984); para estatísticas descritivas e análise exploratória de dados baseámo-nos em Howell (1997) e Kiess e Bloomkist (1985); por último, para as análises da correlação consultámos Howell (1997) e Neale e Liebert (1986).

#### 4.8. *Avaliação das qualidades psicométricas do Questionário NEEEFa*

Expomos os estudos realizados ao nível das qualidades psicométricas do *Questionário*. O instrumento foi submetido a análises de fiabilidade. No referente à validação de conteúdo, averiguámos a representatividade e adequação dos itens do questionário, no que respeita ao seu grau de clareza e compreensibilidade, face às variáveis em análise e às características da presente amostra.

Os estudos de fiabilidade realizaram-se mediante análises da consistência interna e os de constructo recorrendo a uma Análise Factorial em Componentes Principais (ACP). Posteriormente, averiguámos a consistência interna da escala na globalidade e dos seus factores constituintes. As dimensões são Atitude face às “Capacidades”; Atitude face aos “Benefícios”; Atitude face à “Aceitação”; Atitude face aos Apoios.

#### 4.9. Fiabilidade da escala total

A análise da fiabilidade da *Escala de Likert* resulta da administração do questionário online à amostra dos 115 participantes. Refira-se de antemão que se encontram garantidos os requisitos para se proceder à análise da consistência interna, pois de acordo com Bryman e Cramer (1993) e com Gorsuch (1983), temos um mínimo de 100 participantes por análise.

Para efetuar a análise da consistência interna recorreremos ao cálculo do coeficiente alpha de Cronbach para a totalidade dos itens considerados. No Quadro 5 apresentamos as correlações de cada item da *escala* com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento (i.e., o valor do alpha total sem o item). Incluímos, também neste quadro, os valores da média (M) e do desvio-padrão (DP) de cada item, a fim de se dar conta da variabilidade em torno da média.

*Quadro 5 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach sem os respectivos itens da escala de Likert e de cada um dos subconjuntos*

Itens da escala	M	DP	Correlação item-total	Alpha total sem o item
1. Uma vantagem de ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem NEE, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objectivos. ( $\alpha = .844$ )				
1. Def. Motora	3,79	1,08	,369	,935
1. Def. Visual	3,58	1,18	,291	,936
1. Def. Auditiva	4,19	,82	,452	,935
1. Def. Intelectual	3,80	1,00	,409	,935
2. Ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, vai motivar os alunos sem NEE a aprender as habilidades motoras. ( $\alpha = .889$ )				
2. Def. Motora	3,21	1,37	,349	,936
2. Def. Visual	3,18	1,33	,415	,935



Itens da escala	M	DP	Correlação item-total	Alpha total sem o item
2. Def. Auditiva	3,80	1,20	,533	,935
2. Def. Intelectual	3,37	1,21	,523	,935
3. Os alunos com NEE aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas de EF com os alunos sem NEE. ( $\alpha = .933$ )				
3. Def. Motora	3,96	1,06	,503	,935
3. Def. Visual	3,65	1,16	,494	,935
3. Def. Auditiva	4,14	,99	,503	,935
3. Def. Intelectual	3,86	1,01	,564	,935
4. Os alunos com NEE irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem de habilidades motoras, nas minhas aulas de EF, com seus colegas sem NEE. ( $\alpha = .910$ )				
4. Def. Motora	4,00	,89	,553	,935
4. Def. Visual	3,65	1,04	,466	,935
4. Def. Auditiva	4,14	,89	,551	,935
4. Def. Intelectual	3,87	,93	,525	,935
5. Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente. ( $\alpha = .959$ )				
5. Def. Motora	4,36	,94	,562	,935
5. Def. Visual	4,32	,96	,593	,934
5. Def. Auditiva	4,21	1,05	,567	,935
5. Def. Intelectual	4,25	1,05	,555	,935
6. A conduta de um aluno com NEE, na aula de E.F, geralmente, requer mais paciência do professor. ( $\alpha = .957$ )				

Itens da escala	M	DP	Correlação item-total	Alpha total sem o item
6. Def. Motora	4,37	,97	,500	,935
6. Def. Visual	4,33	,94	,504	,935
6. Def. Auditiva	4,36	,94	,513	,935
6. Def. Intelectual	4,44	,85	,491	,935
7. Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus colegas sem NEE, nas minhas aulas de EF. ( $\alpha = .909$ )				
7. Def. Motora	4,20	,85	,351	,936
7. Def. Visual	3,97	,80	,325	,936
7. Def. Auditiva	4,18	,86	,382	,935
7. Def. Intelectual	4,09	,82	,438	,935
8. Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE nas minhas aulas de EF. ( $\alpha = .915$ )				
8. Def. Motora	2,78	1,23	,071	,937
8. Def. Visual	3,43	1,26	,179	,937
8. Def. Auditiva	2,79	1,20	,061	,937
8. Def. Intelectual	2,95	1,24	,138	,937
9. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com um ensino individualizado. ( $\alpha = .974$ )				
9. Def. Motora	4,01	1,06	,497	,935
9. Def. Visual	4,00	1,04	,517	,935
9. Def. Auditiva	3,97	1,06	,494	,935
9. Def. Intelectual	3,95	1,07	,480	,935

Itens da escala	M	DP	Correlação item-total	Alpha total sem o item
10. As aulas de Ed. Física, pelas suas características são um ótimo meio para a inclusão dos alunos com NEE. ( $\alpha = .908$ )				
10. Def. Motora	4,33	,86	,542	,935
10. Def. Visual	4,03	1,00	,420	,935
10. Def. Auditiva	4,49	,69	,658	,935
10. Def. Intelectual	4,23	,98	,493	,935
11. Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE. ( $\alpha = .975$ )				
11. Def. Motora	4,39	,88	,530	,935
11. Def. Visual	4,41	,82	,532	,935
11. Def. Auditiva	4,38	,86	,550	,935
11. Def. Intelectual	4,41	,83	,543	,935
12. Penso que existem serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes Operacionais com formação). ( $\alpha = .985$ )				
12. Def. Motora	2,47	1,39	,007	,938
12. Def. Visual	2,34	1,36	-,004	,938
12. Def. Auditiva	2,44	1,35	,032	,938
12. Def. Intelectual	2,52	1,40	-,028	,938
13. As turmas com um menor número de alunos proporcionam um maior apoio individualizado ao aluno com NEE nas minhas aulas de EF. ( $\alpha = .988$ )				
13. Def. Motora	4,70	,58	,649	,935
13. Def. Visual	4,68	,61	,635	,935
13. Def. Auditiva	4,69	,60	,649	,935

Itens da escala	M	DP	Correlação item-total	Alpha total sem o item
13. Def. Intelectual	4,69	,63	,609	,935
14. Pretendo frequentar ações de formação visando alargar os meus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular nas aulas de E.F. ( $\alpha = .986$ )				
14. Def. Motora	4,55	,68	,670	,935
14. Def. Visual	4,54	,70	,666	,935
14. Def. Auditiva	4,51	,71	,663	,935
14. Def. Intelectual	4,52	,73	,663	,935
15. Os professores de Ed. Física possuem formação necessária para trabalhar com alunos com NEE <sup>a</sup> . ( $\alpha = .877$ )				
15. Def. Motora	3,15	1,18	,067	,937
15. Def. Visual	3,66	1,19	,007	,937
15. Def. Auditiva	2,98	1,01	,335	,936
15. Def. Intelectual	3,41	1,11	,156	,937
16. A inclusão dos alunos com NEE pode ser vantajosa para os outros alunos. ( $\alpha = .926$ )				
16. Def. Motora	4,07	,93	,491	,935
16. Def. Visual	3,92	,97	,486	,935
16. Def. Auditiva	4,27	,89	,549	,935
16. Def. Intelectual	3,98	1,03	,508	,935
17. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com o apoio individualizado de um professor de Educação Especial nas minhas aulas de EF. ( $\alpha = .977$ )				
17. Def. Motora	4,34	,91	,606	,935
17. Def. Visual	4,35	,89	,635	,934

Itens da escala	M	DP	Correlação item-total	Alpha total sem o item
17. Def. Auditiva	4,27	,99	,596	,934
17. Def. Intelectual	4,35	,91	,608	,934
18. Os alunos com NEE deviam ter o apoio técnico (técnico de educação psicomotora, psicólogo, terapeuta, etc) e apoio material de que necessitam. ( $\alpha = .972$ )				
18. Def. Motora	4,70	,62	,667	,935
18. Def. Visual	4,68	,66	,658	,935
18. Def. Auditiva	4,66	,69	,624	,935
18. Def. Intelectual	4,68	,66	,671	,935
19. Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE. ( $\alpha = .902$ )				
19. Def. Motora	3,48	1,21	,370	,935
19. Def. Visual	3,62	1,22	,366	,936
19. Def. Auditiva	2,97	1,15	,198	,936
19. Def. Intelectual	3,57	1,20	,331	,936
20. Existem recursos e materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE. ( $\alpha = .933$ )				
20. Def. Motora	2,27	1,23	-,027	,938
20. Def. Visual	2,04	1,21	-,024	,938
20. Def. Auditiva	2,49	1,31	,094	,937
20. Def. Intelectual	2,42	1,26	,087	,937
21. Sinto-me preparado para leccionar turmas com alunos com NEE. ( $\alpha = .789$ )				
21. Def. Motora	3,51	1,01	,209	,936
21. Def. Visual	2,68	1,27	,034	,937

Itens da <i>escala</i>	M	DP	Correlação item-total	Alpha total sem o item
21. Def. Auditiva	3,75	,89	,325	,936
21. Def. Intelectual	3,24	1,13	,160	,937
$\alpha_{global} = .936$				

<sup>a</sup> item invertido

Na dimensão Atitude face às “Capacidades” corresponde aos itens 17.9 e 17.17.

Na dimensão Atitude face aos “Benefícios” corresponde aos itens 17.2, 17.3 e 17.4.

Na dimensão Atitude face à “Aceitação” corresponde aos itens 17.1, 17.7, 17.10 e 17.16.

Na dimensão Atitude face aos Apoios corresponde aos itens 17.5, 17.12, 17.18 e 17.20.

O resultado da primeira análise da consistência interna conduziu a um valor altamente desejável:  $\alpha$  de Cronbach = .936. Conforme pode verificar-se no Quadro 2.5, das 21 questões e dos seus 4 itens correspondentes, na globalidade, nenhum dos itens retidos baixa a consistência interna do todo de modo significativo. Assim, caso eliminássemos os itens 8 - Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE nas minhas aulas de EF., 12 - Penso que existem serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes Operacionais com formação), 15 - Os professores de Ed. Física possuem formação necessária para trabalhar com alunos com NEE e parte dos 21 - Sinto-me preparado para leccionar turmas com alunos com NEE, encontraríamos um  $\alpha$  de Cronbach que passaria de .936 para .937 ou .938. Tal aumento não é justificável, pelo que se opta pela não eliminação de qualquer dos itens.

No Quadro 5 indica-se, ainda, as correlações de cada item da *escala* com a totalidade dos itens correspondentes a cada subconjunto (i.e., a cada uma das 21 questões). Conforme pode constatar-se, apesar de serem apenas 4 os itens referentes a cada questão atitudinal, os

coeficientes de consistência interna são elevados, já que se situam maioritariamente acima do patamar  $\alpha$  de Cronbach  $> .80$  (Hill & Hill, 2000).

#### 4.10. *Fiabilidade das dimensões da escala*

Foram definidas quatro dimensões para esta escala Nunes (2004): Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios, cada uma calculada para os diferentes tipos de NEE: visual, auditiva, motora e mental. Nos Quadros 6, 7, 8, 9 e 10 apresentam-se os coeficientes alpha de Cronbach e as correlações de cada item com a totalidade dos itens correspondentes a cada dimensão, para os quatro tipos de deficiência. Note-se que para a NEE motora, em virtude de apenas conter 2 itens, não é possível calcular o  $\alpha$  total sem o item.

*Quadro 6 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna  $\alpha$  de Cronbach sem os respectivos itens da dimensão Atitude face às Capacidades*

Atitude face às Capacidades	Correlação item-total	$\alpha$ total sem o item
NEE Motora ( $\alpha = .746$ )		
9. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com um ensino individualizado.	,602	-
17. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com o apoio individualizado de um professor de Educação Especial nas minhas aulas de EF. ( $\alpha = .977$ )	,602	-
NEE Visual ( $\alpha = .811$ )		
9. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com um ensino individualizado.	,691	-
17. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com o apoio individualizado de um professor de Educação Especial nas minhas aulas de EF. ( $\alpha = .977$ )	,691	-
NEE Auditiva ( $\alpha = .746$ )		
9. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com um ensino individualizado.	,676	-
17. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com o apoio individualizado de um professor de Educação Especial nas minhas aulas de EF. ( $\alpha = .977$ )	,676	-

NEE Mental ( $\alpha = .739$ )		
9. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com um ensino individualizado.	,594	-
17. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com o apoio individualizado de um professor de Educação Especial nas minhas aulas de EF. ( $\alpha = .977$ )	,594	-
$\alpha_{global} = .957$		

*Quadro 7 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna  $\alpha$  de Cronbach sem os respectivos itens da dimensão Atitude face aos Benefícios*

Atitude face aos Benefícios	Correlação item-total	$\alpha$ total sem o
NEE Motora ( $\alpha = .725$ )		
2. Ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, vai motivar os alunos sem NEE a	,441	,832
3. Os alunos com NEE aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas de EF com os alunos sem NEE.	,629	,544
4. Os alunos com NEE irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem de habilidades motoras, nas minhas aulas de EF, com seus colegas sem NEE.	,650	,567
NEE Visual ( $\alpha = .851$ )		
2. Ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, vai motivar os alunos sem NEE a	,651	,879
3. Os alunos com NEE aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas de EF com os alunos sem NEE.	,760	,755
4. Os alunos com NEE irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem de habilidades motoras, nas minhas aulas de EF, com seus colegas sem NEE.	,782	,751

NEE Auditiva ( $\alpha = .826$ )		
As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão nas aulas de Educação Física		
		73



2. Ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, vai motivar os alunos sem NEE a	,664	,804
3. Os alunos com NEE aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas de EF com os alunos sem NEE.	,688	,756
4. Os alunos com NEE irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem de habilidades motoras, nas minhas aulas de EF, com seus colegas sem NEE.	,734	,729
NEE Mental ( $\alpha = .835$ )		
2. Ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, vai motivar os alunos sem NEE a	,615	,877
3. Os alunos com NEE aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas de EF com os alunos sem NEE.	,797	,674
4. Os alunos com NEE irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem de habilidades motoras, nas minhas aulas de EF, com seus colegas sem NEE.	,711	,767
$\alpha_{global} = .936$		

*Quadro 8 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna  $\alpha$  de Cronbach sem os respectivos itens da dimensão Atitude face à Aceitação*

Atitude face à Aceitação	Correlação item-total	$\alpha$ total
NEE Motora ( $\alpha = .567$ )		
1. Uma vantagem de ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem NEE, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para	,375	,479
7. Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus colegas sem NEE, nas minhas aulas de EF	,154	,632
10. As aulas de Ed. Física, pelas suas características são um óptimo meio para a inclusão dos alunos com NEE.	,454	,418
As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão nas aulas de Educação Física		74

16. A inclusão dos alunos com NEE pode ser vantajosa para os outros alunos.	,446	,415
<hr/>		
NEE Visual ( $\alpha = .702$ )		
1. Uma vantagem de ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem NEE, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para	,591	,568
7. Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus colegas sem NEE, nas minhas aulas de EF	,118	,810
10. As aulas de Ed. Física, pelas suas características são um óptimo meio para a inclusão dos alunos com NEE.	,634	,542
16. A inclusão dos alunos com NEE pode ser vantajosa para os outros alunos.	,653	,533
<hr/>		
NEE Auditiva ( $\alpha = .752$ )		
1. Uma vantagem de ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem NEE, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para	,629	,649
7. Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus colegas sem NEE, nas minhas aulas de EF	,394	,781
10. As aulas de Ed. Física, pelas suas características são um óptimo meio para a inclusão dos alunos com NEE.	,584	,684
16. A inclusão dos alunos com NEE pode ser vantajosa para os outros alunos.	,620	,653
<hr/>		
NEE Mental ( $\alpha = .704$ )		
1. Uma vantagem de ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem NEE, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para	,595	,571
7. Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus colegas sem NEE, nas minhas aulas de EF	,172	,797
10. As aulas de Ed. Física, pelas suas características são um óptimo meio para a inclusão dos alunos com NEE.	,602	,567
16. A inclusão dos alunos com NEE pode ser vantajosa para os outros alunos.	,619	,552
<hr/>		

---

$\alpha_{global} = .883$

---

*Quadro 9 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna  $\alpha$  de Cronbach sem os respectivos itens da dimensão Atitude face aos Apoios*

Atitude face aos Apoios	Correlação item-total	$\alpha$ total sem o item
NEE Motora ( $\alpha = .238$ )		
5. Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente.	,017	,357
12. Penso que existem serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes	,338	-,135
18. Os alunos com NEE deviam ter o apoio técnico (técnico de educação psicomotora, psicólogo, terapeuta, etc) e apoio material de que necessitam.	-,085	,391
20. Existem recursos e materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE.	,276	,022
NEE Visual ( $\alpha = .144$ )		
5. Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente.	-,094	,304
12. Penso que existem serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes	,224	-,239
18. Os alunos com NEE deviam ter o apoio técnico (técnico de educação psicomotora, psicólogo, terapeuta, etc) e apoio material de que necessitam.	-,089	,245
20. Existem recursos e materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE.	,200	-,135
NEE Auditiva ( $\alpha = .121$ )		
5. Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente.	,056	,095

12. Penso que existem serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes	,076	,057
18. Os alunos com NEE deviam ter o apoio técnico (técnico de educação psicomotora, psicólogo, terapeuta, etc) e apoio material de que necessitam.	,014	,138
20. Existem recursos e materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE.	,073	,065
<hr/>		
NEE Mental ( $\alpha = .069$ )		
5. Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente.	-,055	,174
12. Penso que existem serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes	,050	,014
18. Os alunos com NEE deviam ter o apoio técnico (técnico de educação psicomotora, psicólogo, terapeuta, etc) e apoio material de que necessitam.	-,041	,119
20. Existem recursos e materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE.	,152	-,191
<hr/>		
$\alpha_{global} = .807$		

Conforme pode observar-se, apesar do reduzido número de itens para cada NEE face a cada atitude, os coeficientes alpha são aceitáveis. Excepção para a dimensão Atitude face aos Apoios, em que os valores dos coeficientes alpha são baixos. No entanto, dado que o valor do  $\alpha_{global}$  é de .807 ( $> .80$ ), mantemos este agrupamento como fiável.

Por último, avaliamos a consistência interna da dimensão Pretensão de frequentar ações de formação, constituída pelos itens 8, 11, 14 e 15. Os resultados indicam-se no Quadro 9.

Conforme pode verificar-se, para cada NEE os coeficientes de consistência interna são inferiores a .80, devido em parte à junção de itens atitudinais com itens intencionais. Porém, dado que no conjunto o  $\alpha_{global}$  se aproxima de .80, decidimos manter este agrupamento e considera-lo na análise dos resultados.

*Quadro 10 - Correlações item-total e coeficientes de consistência interna  $\alpha$  de Cronbach sem os respectivos itens da Pretensão de frequentar ações de formação*

Pretensão de frequentar ações de formação	Correlação item-total	$\alpha$ total sem o item
NEE Motora ( $\alpha = .599$ )		
8. Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE nas minhas aulas de EF.	,387	,534
11. Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE.	,490	,458
14. Pretendo frequentar ações de formação visando alargar os meus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular nas aulas de E.F.	,380	,550
15. Os professores de Ed. Física possuem formação necessária para trabalhar com alunos com NEE.	,339	,571
NEE Visual ( $\alpha = .742$ )		
8. Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE nas minhas aulas de EF.	,619	,641
11. Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE.	,673	,630
14. Pretendo frequentar ações de formação visando alargar os meus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular nas aulas de E.F.	,462	,731
15. Os professores de Ed. Física possuem formação necessária para trabalhar com alunos com NEE.	,497	,717
NEE Auditiva ( $\alpha = .478$ )		
8. Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE nas minhas aulas de EF.	,336	,350
11. Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE.	,416	,287
14. Pretendo frequentar ações de formação visando alargar os meus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular nas aulas de E.F.	,275	,421
15. Os professores de Ed. Física possuem formação necessária para trabalhar com alunos com NEE.	,137	,538
NEE Mental ( $\alpha = .662$ )		

8. Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE nas minhas aulas de EF.	,473	,588
11. Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE.	,619	,500
14. Pretendo frequentar ações de formação visando alargar os meus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular nas aulas de E.F.	,378	,641
15. Os professores de Ed. Física possuem formação necessária para trabalhar com alunos com NEE.	,385	,640

---

*$\alpha_{global} = .780$*

---

## **Capítulo 5 - Apresentação dos Resultados**

---

## 5. Apresentação dos Resultados

O capítulo que se segue é estruturado em três rubricas: 1) à apresentação dos resultados das 12 questões de selecção do nosso questionário, referentes ao trabalho com alunos com NEE e à opinião sobre a inclusão desses alunos no Ensino Regular; 2) à apresentação dos resultados da escala que avalia as atitudes dos docentes face aos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, em função das NEE motora, visual, auditiva e intelectual; e 3) à análise das repercussões de um conjunto de variáveis sociodemográficas caracterizadoras dos docentes de EF que responderam ao nosso questionário online.

Sempre que for adequado, incluiremos na análise dos dados a resposta às questões de investigação apresentadas no capítulo da metodologia e testaremos as hipóteses de investigação.

### 5.1. *Formação inicial em Atividade Física para alunos com NEE*

Para além as questões sociodemográficas, iniciávamos o questionário perguntando aos docentes se a sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplava alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Atividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A questão 7- Será que existem professores de EF especializados em Educação Especial /Actividade Física Adaptada nos Agrupamentos de Escolas para dar apoio aos alunos com NEE nas aulas de EF? - Encontra nesta rubrica resposta.

Dos 115 respondentes, 44 responderam que não (correspondentes a 38.3% da amostra inquirida) e 71 responderam que sim (correspondentes a 61.7% da mesma amostra). Tal diferença é estatisticamente significativa, conforme indica o resultado do teste de Qui-quadrado:  $\chi^2(2) = 6.34$ ,  $p = .012$ . A primeira questão (Qual a percentagem de docentes de EF em que a sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Actividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais?) encontra-se, assim, respondida, sobressaindo os docentes com formação em Actividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais.



Seguidamente, perguntávamos onde é que a formação sobre a inclusão dos alunos com NEE tinha sido conseguida. No Quadro 11 apresentam-se as frequências absolutas e relativas das 7 opções de resposta apresentadas. Na Figura 7 representamos graficamente as percentagens.

*Quadro 11 - Frequências absolutas e relativas referentes à obtenção de formação sobre a inclusão dos alunos com NEE*

<i>A formação que tem sobre a inclusão dos alunos com NEE foi conseguida através de:</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ações de Formação	10	8,7
Curso de Formação Inicial	45	39,1
Especialização	16	13,9
Mestrado	4	3,5
Nenhuma	19	16,5
Pós-graduação	20	17,4
Voluntariado em actividades com pessoas com deficiência	1	0,9
Total	115	100,0

Verificamos que o Curso de Formação Inicial corresponde ao efectivo mais frequente (39.13%), seguindo-se a Pós-graduação (17.39%), a Especialização (13.91%), as Ações de Formação (8.70%), o Mestrado (3.45%) e, por último, Outro tipo de formação como o que foi indicado por um respondente, o Voluntariado em actividades com pessoas com deficiência (0.87%).

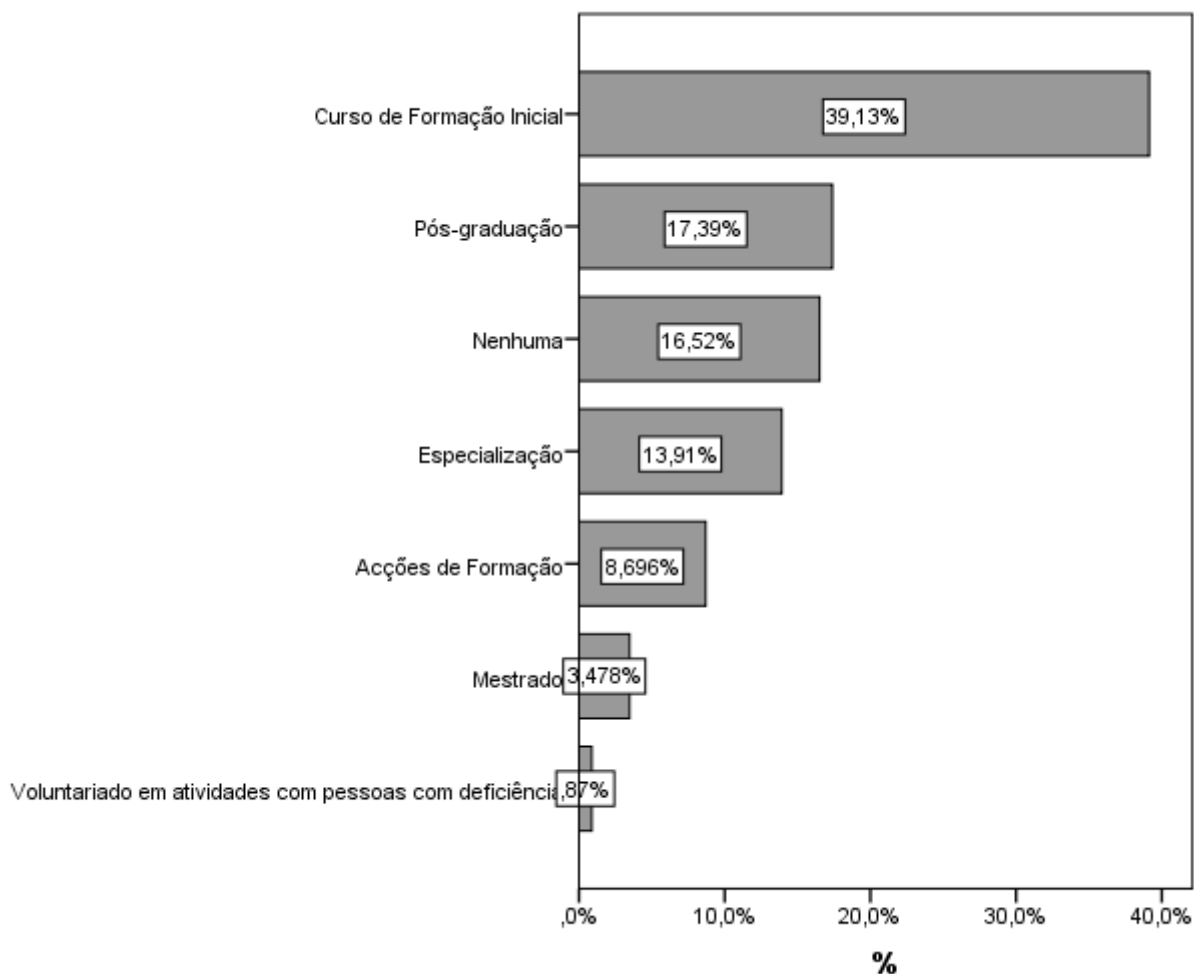


Figura 7 – Percentagens referentes à obtenção de formação sobre a inclusão dos alunos com NEE

Desta forma damos resposta à nossa questão 2- Qual a percentagem de docentes de EF com formação especializada na área das Necessidades Educativas Especiais? -, verificando que esta formação se cinge maioritariamente ao Curso de Formação Inicial.

## 5.2. Experiência com alunos com NEE

Perguntávamos se “No presente ano lectivo está a trabalhar com alunos com NEE?” e se “Trabalhou em anos anteriores com alunos com NEE’s?”. Constatamos que responderam afirmativamente à primeira questão 78 participantes (67.8%), contra 37 que responderam negativamente (32.2%). Tal diferença é estatisticamente significativa, conforme mostra o resultado do teste de Qui-quadrado:  $\chi^2(1) = 14.62, p < .001$ .

Atendendo à frequência de docentes que trabalharam em anos anteriores com alunos com NEE's, verificamos que 110 (95.7%) responderam afirmativamente, ao passo que apenas 5 responderam negativamente (4.3%). Esta superioridade é muito significativa,  $\chi^2 (1) = 95.87, p < .001$ .

Assim demonstramos a importância de pesquisar e aprofundar conhecimentos nesta área, dado o elevado número de docentes que trabalham com estas crianças, conforme bem se pode ver na Figura 8. Damos assim resposta à questão 3- Qual a percentagem de docentes de EF que já leccionou a alunos com NEE?

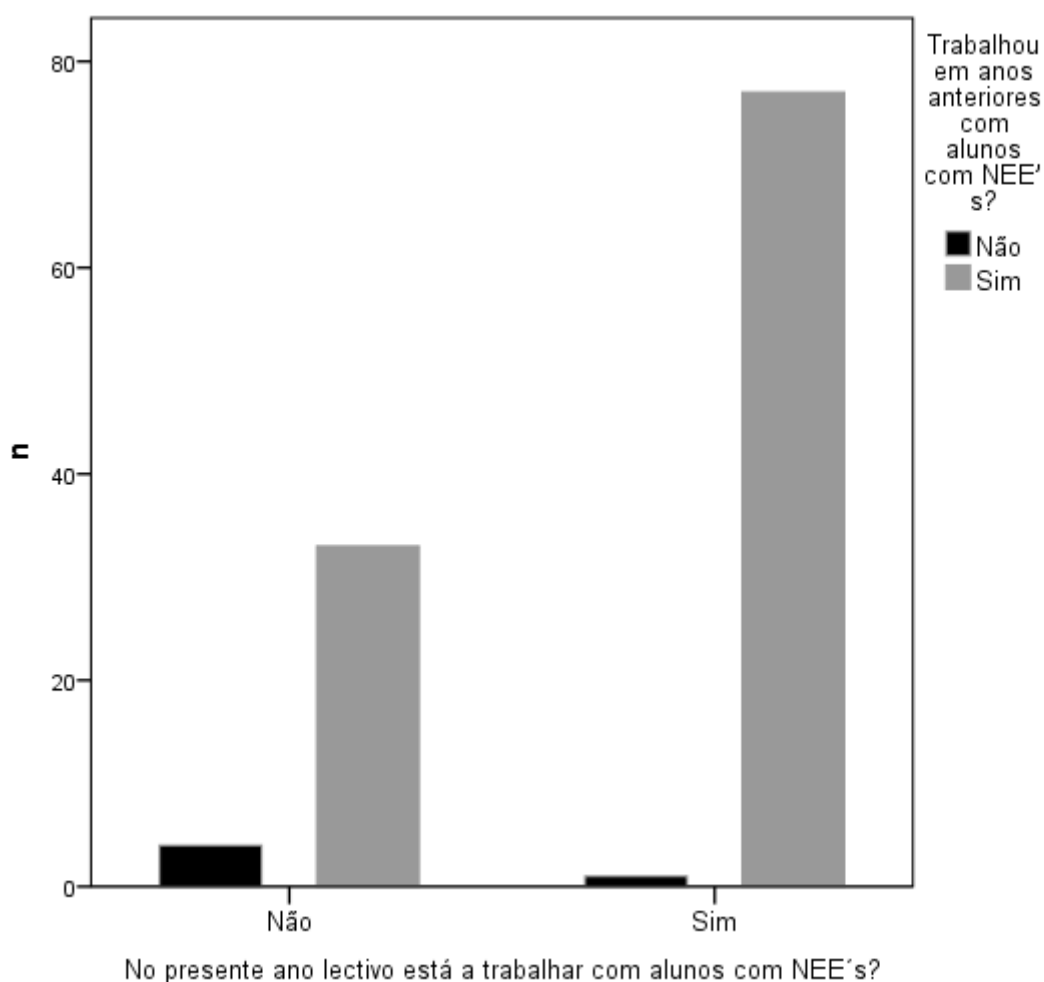


Figura 8 – Número de docentes que trabalharam no presente ano lectivo e em anos lectivos anteriores com r alunos com NEE

Considerando o Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF (cf. Quadro 3.2), verificamos que a maioria dos participantes indica um grau moderado ( $n = 68$ ; 59.1%), seguindo-se aqueles que indicam pouca ( $n = 31$ ; 27.0%) e nenhuma experiência ( $n = 13$ ; 11.3%). Apenas 3 docentes (2.6%) indicaram possuir muita experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF.

No Quadro 12 indicamos também a distribuição dos efectivos pelos docentes homens e mulheres. No entanto, não verificámos diferenças significativas na totalidade das respostas, que se mostraram não influenciadas pelo género dos docentes,  $\chi^2(3) = 3.48$ ,  $p = .323$ .

*Quadro 12- Frequências absolutas e relativas referentes ao Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF*

<i>Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF</i>	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Moderada	32	69,6	36	52,2	68	59,1
Muita	1	2,2	2	2,9	3	2,6
Nenhuma	4	8,7	9	13,0	13	11,3
Pouca	9	19,6	22	31,9	31	27,0
Total	46	100,0	69	100,0	115	100,0

Na Figura 9 indicamos a distribuição dos efectivos referentes ao Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF pelos docentes homens e mulheres. Sobressai a indicação de nenhuma e pouca experiência por parte das docentes.

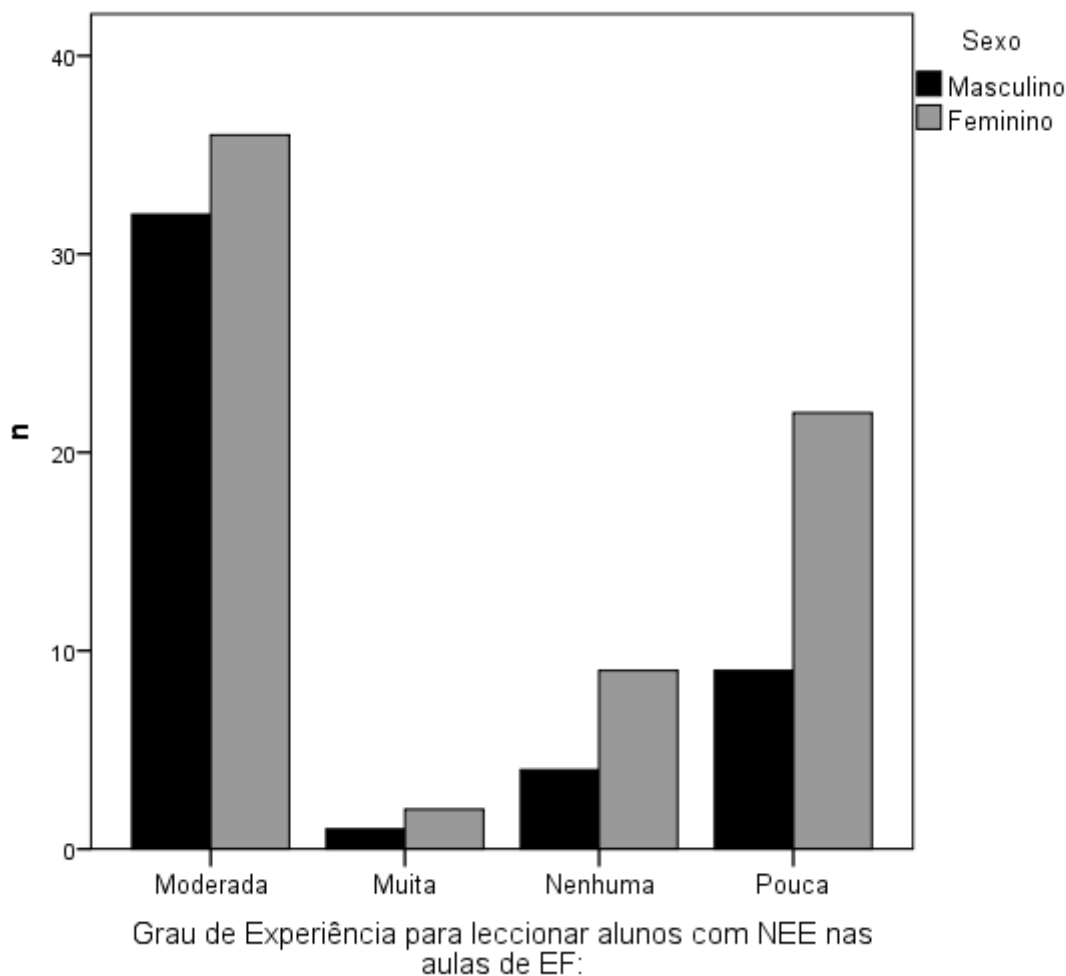


Figura 9 - Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF dos docentes do sexo masculino e feminino

### 5.3. Participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física e desempenho docente com alunos com NEE

Importa agora analisar as formas de participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física. Solicitávamos aos docentes que assinalassem as que mais utilizaram, podendo repetir tantas quanto as que considerassem utilizar, atendendo às seguintes opções: Participação sem limitações, Participação somente em algumas actividades, Participação em todas as actividades, com adaptações, Dispensa ocasional da aula, Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico e Outra(s) forma(s) não indicada(s). Os resultados indicam-se no Quadro 13 e representam-se graficamente na Figura 10.

*Quadro 13 - Frequências absolutas e relativas referentes às formas de participação dos alunos com NEE nas aulas de EF*

Formas de participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física:	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico	0	0,0	1	1,4	1	0,9
Participação em todas as atividades, com adaptações	28	60,9	29	42,0	57	49,6
Participação sem limitações	1	2,2	5	7,2	6	5,2
Participação sem limitações, Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico	3	6,5	1	1,4	1	0,9
Participação sem limitações, Participação em todas as atividades, com adaptações	1	2,2	2	2,9	5	4,3
Participação sem limitações, Participação somente em algumas atividades	0	0,0	1	1,4	1	0,9
Participação sem limitações, Participação somente em algumas atividades, Participação em todas as atividades, com adaptações	0	0,0	8	11,6	8	7,8
Participação somente em algumas atividades	8	17,4	11	15,9	19	16,5
Participação somente em algumas atividades, Dispensa ocasional da aula	1	2,2	1	1,4	2	1,7
Participação somente em algumas atividades, Dispensa ocasional da aula, Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico	0	0,0	1	1,4	1	0,9
Participação somente em algumas atividades, Participação em todas as atividades, com adaptações	4	8,7	6	8,7	10	8,7
Participação somente em algumas atividades, Participação em todas as atividades, com adaptações , Dispensa ocasional da aula	0	0,0	3	4,3	3	2,6
Total	46	100,0	115	100,0	115	100,0

Verificamos que a maior frequência, quer em docentes do sexo feminino, quer em docentes do sexo masculino, cabe à opção Participação em todas as actividades, com adaptações. Segue-se a Participação somente em algumas actividades, seleccionada em segundo lugar tanto por docentes homens quanto por mulheres. Em seguida, surgem as opções combinadas de Participação somente em algumas actividades, Participação em todas as actividades, com adaptações e a Participação sem limitações, Participação somente em

algumas actividades, Participação em todas as actividades, com adaptações. Entre as opções menos utilizadas contam-se a Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico, a Participação somente em algumas actividades, Dispensa ocasional da aula, Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico e a Participação sem limitações, Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico.

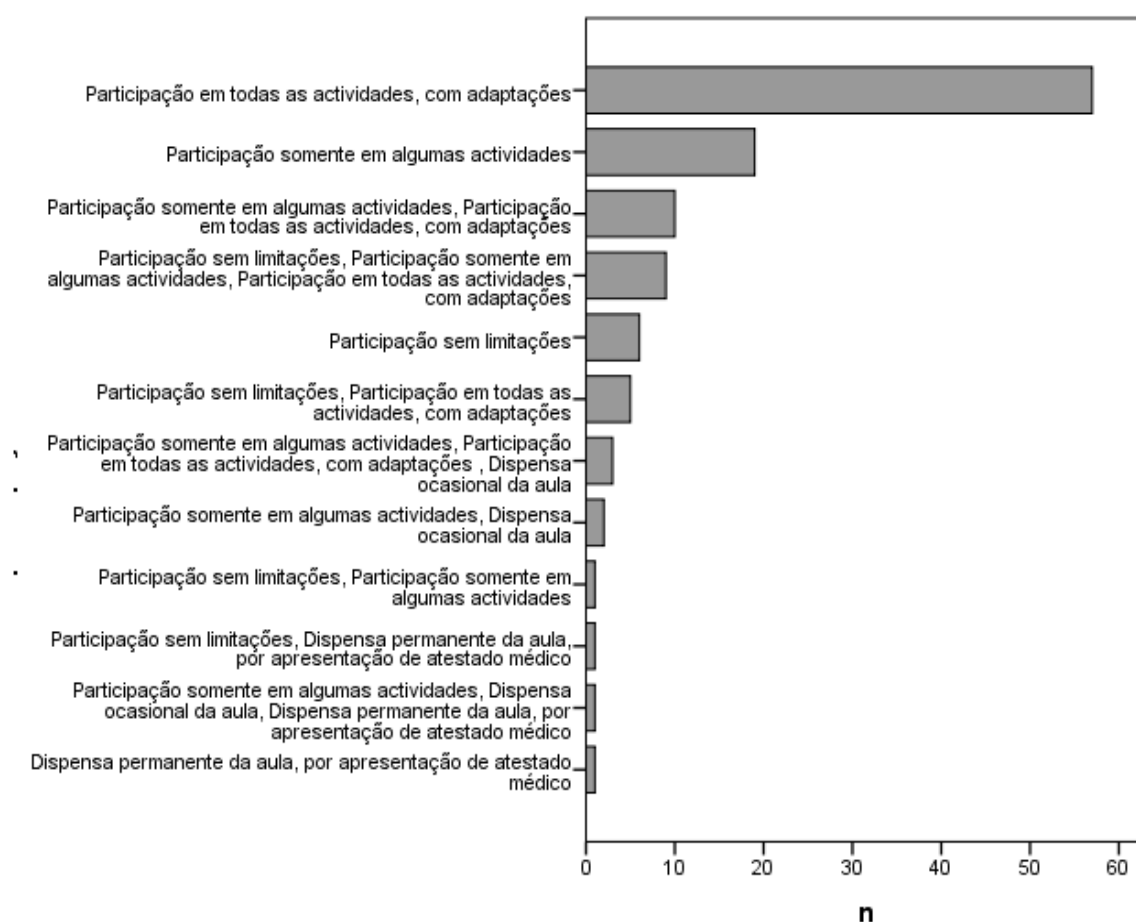


Figura 10 – Percentagens das formas de participação dos alunos com NEE nas aulas de EF

Quanto à autoavaliação sobre o desempenho docente com alunos com NEE, verificamos que a maioria dos docentes o considera como satisfatório (n = 67; 58.3%) ou como bom (n = 39; 33.9%). Como mau apenas respondeu um docente do sexo masculino, conforme se pode observar no Quadro 14.

*Quadro 14- Frequências absolutas e relativas referentes à autoavaliação de docentes do sexo masculino e feminino sobre o desempenho docente com alunos com NEE*

	Gênero					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
<i>Autoavaliação sobre o desempenho docente com alunos com NEE</i>						
Bom	11	23,9	28	40,6	39	33,9
Excelente	1	2,2	1	1,4	2	1,7
Satisfatório	29	63,0	38	55,1	67	58,3
Fraco	4	8,7	2	2,9	6	5,2
Mau	1	2,2	0	0,0	1	0,9
Total	46	100,0	69	100,0	115	100,0

Na Figura 11 representamos graficamente os efetivos da autoavaliação dos docentes do sexo masculino e feminino sobre o desempenho docente com alunos com NEE. Fazendo uma avaliação das diferenças de gênero mediante o teste do Qui-Quadrado, verificamos que ambos os gêneros fazem uma autoavaliação semelhante dos seus desempenhos,  $\chi^2(4) = 5.92$ ,  $p = .205$ , não existindo diferenças de gênero a este nível.



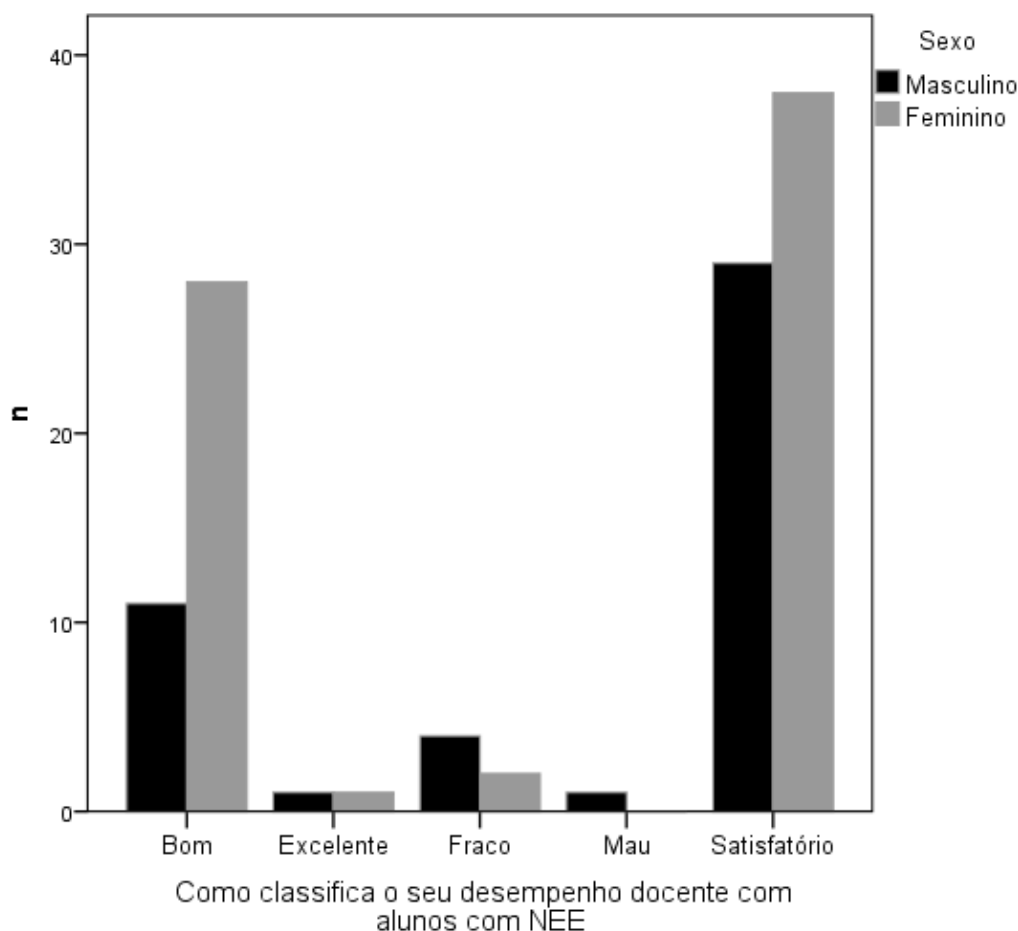


Figura 11 – Autoavaliação dos docentes do sexo masculino e feminino sobre o desempenho docente com alunos com NEE

#### 5.4. Opiniões sobre a inclusão dos alunos com NEE

##### 5.4.1. Em turmas do Ensino Regular

Perguntávamos em que medida considera a inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular como vantajosa. Entre as opções de resposta Muito Desvantajosa a Muito Vantajosa, em termos gerais, os docentes consideram maioritariamente vantajosa a inclusão dos alunos com NEE ( $n = 70$ ; 60.9%). Como Muito Vantajosa registamos 23 ocorrências (20.0%), ao passo que como Muito Desvantajosa apenas registamos 4 frequências (3.5%). 18 docentes (15.7%) indicaram a inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular como Pouco Vantajosa e ninguém apontou a inclusão como desvantajosa.

*Quadro 15 - Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular*

<i>Opinião sobre a inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular</i>	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Muito Desvantajosa	2	4,3	2	2,9	4	3,5
Desvantajosa	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Pouco Vantajosa	8	17,4	10	14,5	18	15,7
Vantajosa	32	69,6	38	55,1	70	60,9
Muito Vantajosa	4	8,7	19	27,5	23	20,0
Total	46	100,0	69	100,0	115	100,0

Os efectivos para o sexo masculino e para o feminino encontram-se indicados no Quadro 15. Procedendo a uma comparação por género mediante o teste t de Student para amostras independentes, constatamos que a média para o género masculino é de  $M = 3.78$  ( $DP = 0.79$ ), ao passo que para o género feminino é de  $M = 4.04$  ( $DP = 0.83$ ). Constatamos ainda que não existem diferenças de género, conforme ilustra o resultado do teste,  $t(113) = -1.69$ ,  $p = .095$ . Assim, a opinião dos docentes quanto à inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular não é influenciada pelo seu género, embora se atendermos ao limiar de significação estatística de  $p = .095$  verificamos uma opinião mais favorável do género feminino.

A representação gráfica dos efectivos referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular indica-se na Figura 12.

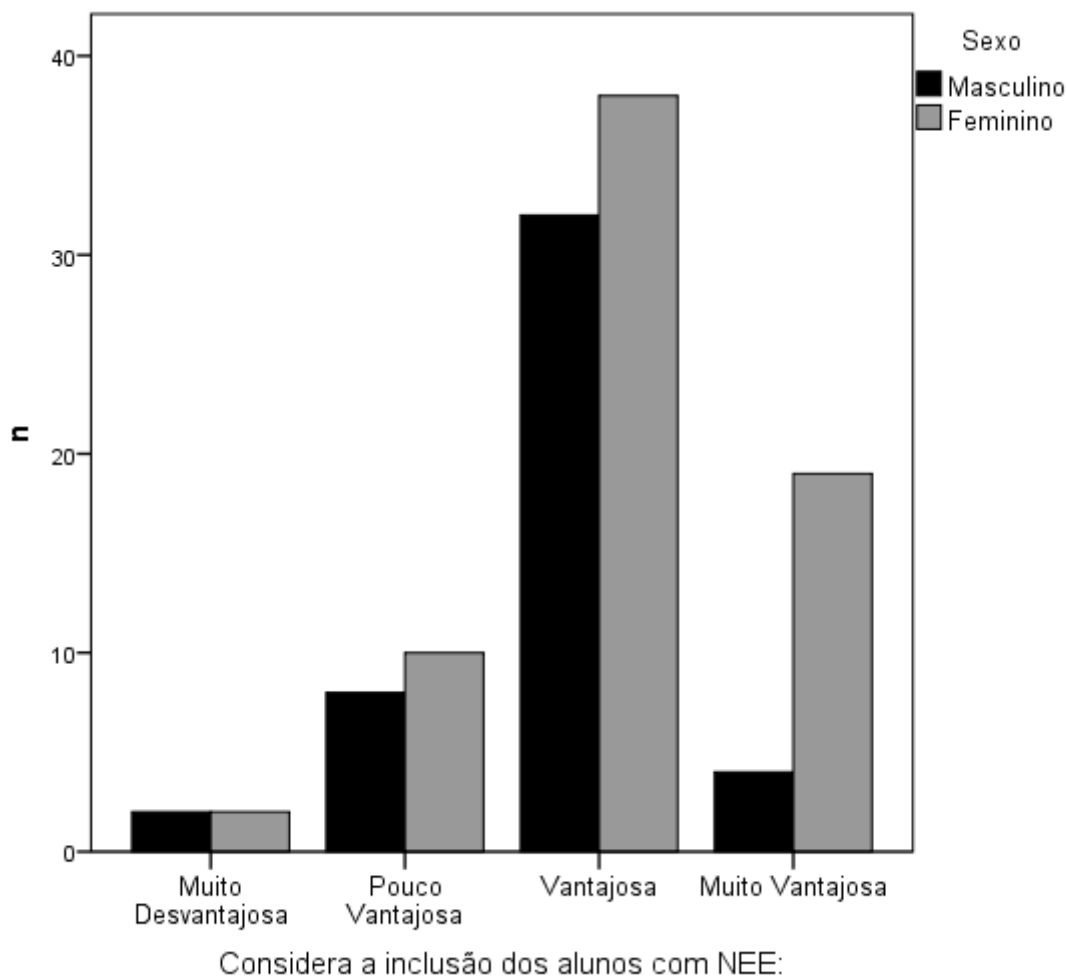


Figura 12 – Frequências absolutas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular

#### 5.4.2. Dimensão das turmas de alunos com NEE

Considerando a dimensão da turma de alunos com NEE, as opiniões variam entre a inclusão numa turma de 15 alunos ( $n = 97$ ; 84.3%) e a inclusão numa turma com mais de 21 alunos, com apenas uma docente ( $n = 1$ ; 0.9%). A inclusão numa turma de 18 alunos recebe 12 efectivos (10.4%), ao passo que numa turma de 20 alunos apenas 5 efectivos (4.3%). Conforme se verifica no Quadro 3.6, maioritariamente os docentes são da opinião que a dimensão das turmas de alunos com NEE deve ser reduzida (15 alunos), permitindo-nos responder à questão 5- Qual a dimensão adequada de uma turma com alunos com NEE?

No Quadro 16 apresentamos a distribuição dos efectivos pelos docentes homens e mulheres. Mais uma vez, não verificámos diferenças de género em relação às opiniões dos docentes, conforme indica o teste do Qui-quadrado,  $\chi^2(3) = 3.83, p = .281$ .

*Quadro 16 - Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes sobre a dimensão da turma de alunos com NEE*

<i>Opinião sobre a dimensão da turma de alunos com NEE</i>	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Numa turma de 15 alunos	42	91,3	55	79,7	97	84,3
Numa turma de 18 alunos	2	4,3	10	14,5	12	10,4
Numa turma de 20 alunos	2	4,3	3	4,3	5	4,3
Numa turma com mais de 21 alunos	0	0,0	1	1,4	1	0,9
Total	46	100,0	69	100,0	115	100,0

Na Figura 13 indicamos a distribuição dos efectivos relativos da Opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a dimensão da turma de alunos com NEE. Evidencia-se em ambos os sexos a indicação da turma mais reduzida (15 alunos).

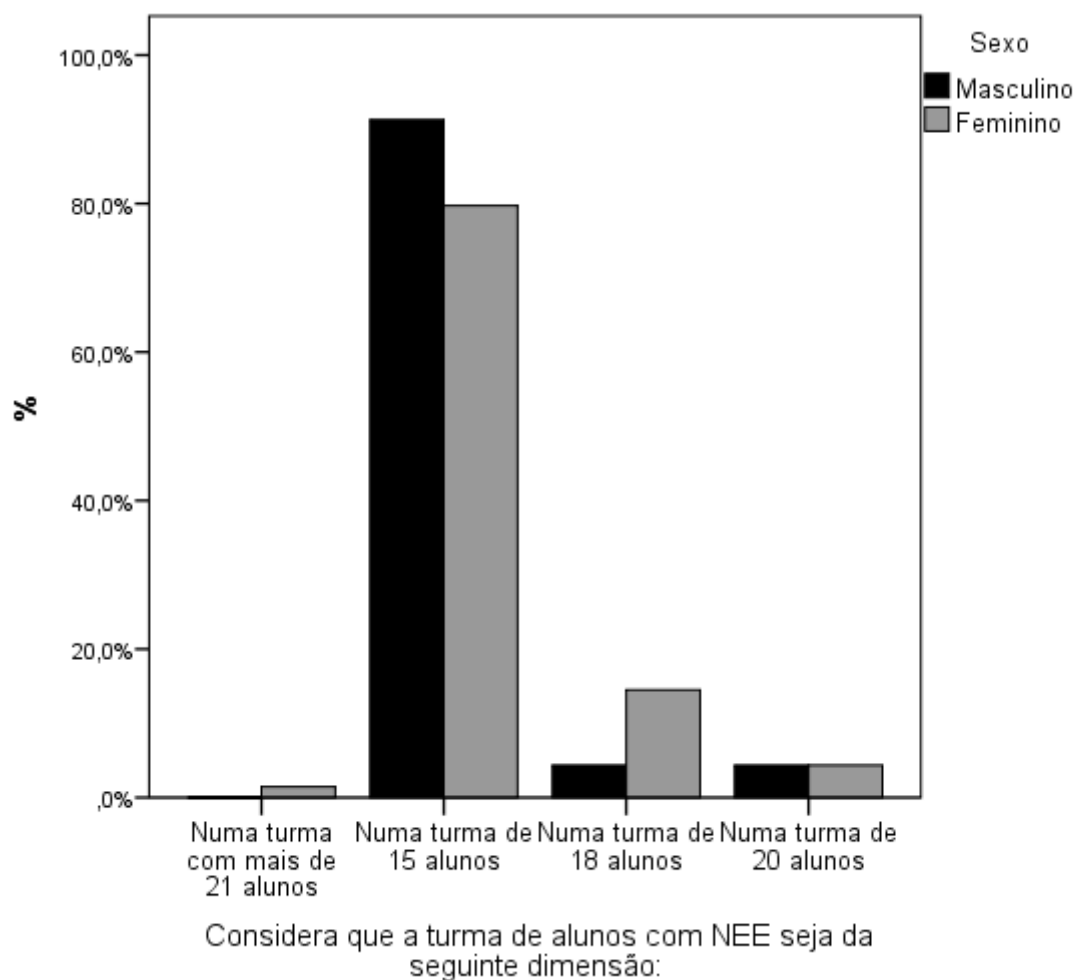


Figura 13 – Opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a dimensão da turma de alunos com NEE

#### 5.4.3. Em turmas do Ensino Regular nas aulas de Educação Física

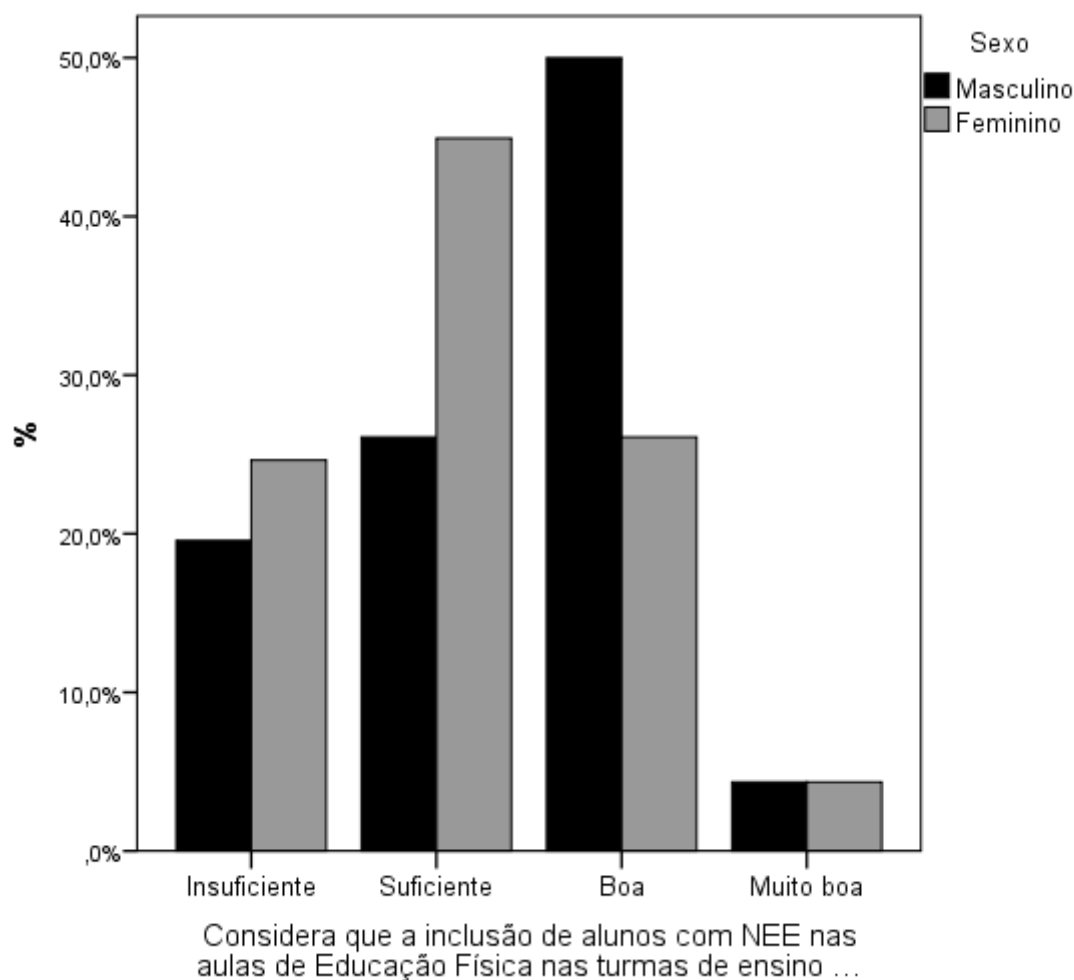
Após termos obtido resposta sobre em que medida considera a inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular como vantajosa, perguntávamos se os docentes consideravam se a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física nas turmas de ensino regular era ou não boa. A resposta que recebeu mais efectivos corresponde à opção Suficiente ( $n = 43$ ; 37.4%), seguindo-se a opção Boa ( $n = 41$ ; 35.7%). Como insuficiente registamos 26 casos (22.6%) e como Muito Boa apenas 5 casos (4.3%). A distribuição e efectivos pelo sexo masculino e feminino indica-se no Quadro 17.

*Quadro 17- Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF em turmas do Ensino Regular*

<i>Opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física em turmas do Ensino Regular</i>	Gênero					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Insuficiente	9	19,6	17	24,6	26	22,6
Suficiente	12	26,1	31	44,9	43	37,4
Boa	23	50,0	18	26,1	41	35,7
Muito Boa	2	4,3	3	4,3	5	4,3
Total	46	100,0	69	100,0	115	100,0

Realizámos uma comparação por género mediante o teste t de Student para amostras independentes. Apuramos que a média para o género masculino é de  $M = 2.39$  ( $DP = 0.86$ ), ao passo que para o género feminino é de  $M = 2.10$  ( $DP = 0.83$ ). Apesar de não podermos afirmar que existem diferenças de género atendendo ao limiar de significação estatística de  $p = .05$ , atendendo ao limiar de significação estatística de  $p = .072$  constatamos que a opinião do sexo masculino é mais favorável,  $t(113) = -1.82$ ,  $p = .072$ . Assim, a opinião dos docentes quanto à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física em turmas do Ensino Regular tende a ser mais favorável por parte dos docentes do sexo masculino, conforme se pode visualizar na Figura 14.

Destaca-se, na figura, que enquanto o sexo feminino tem opiniões mais frequentes nas opções insuficiente e suficiente, o sexo masculino destaca-se na opção Boa. Demos, assim, resposta à questão 4- Será que a maior parte dos docentes de EF considera a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF nas TER vantajosa?



*Figura 14 - Frequências relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF em turmas do Ensino Regular*

#### *5.4.4. Materiais didáticos específicos para alunos com NEE*

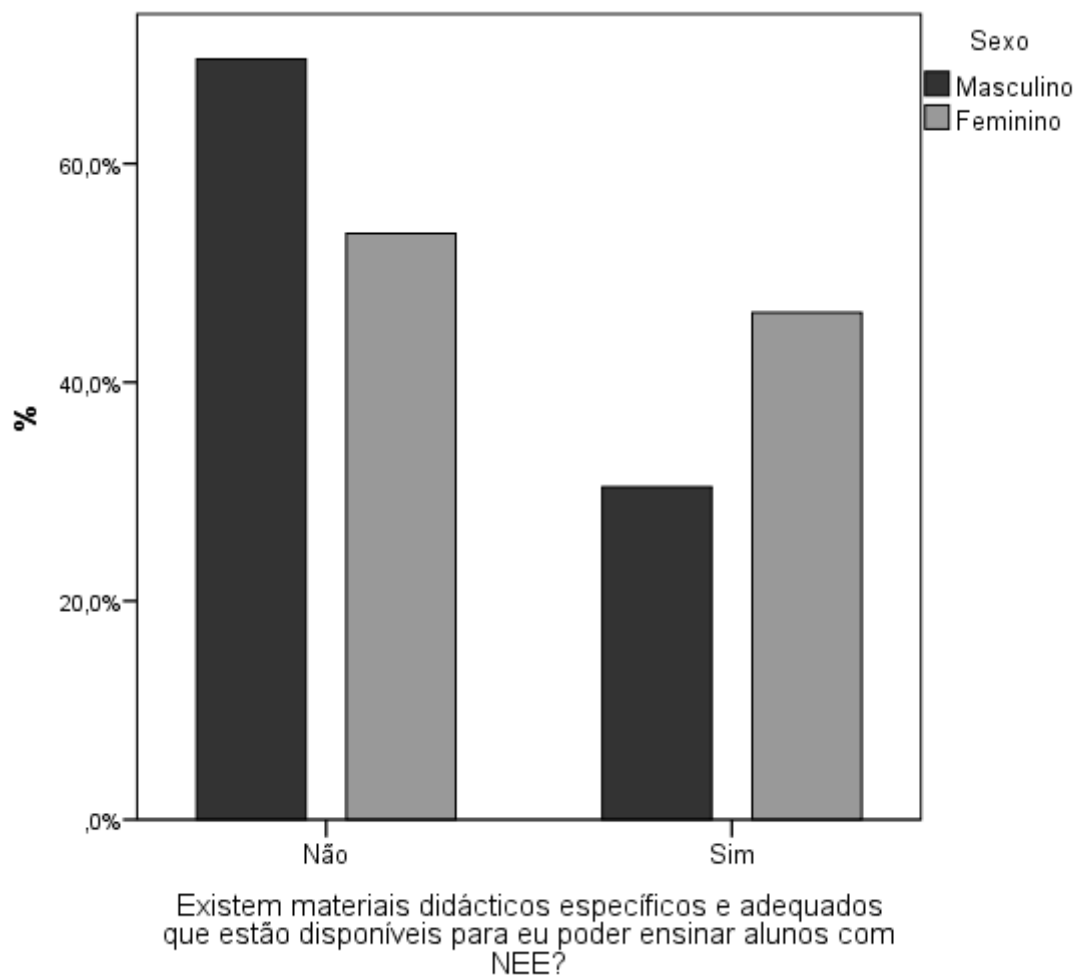
Perguntávamos se existem materiais didáticos específicos e adequados que estão disponíveis para se poder ensinar alunos com NEE (questão 6 - Será que existem materiais didáticos específicos e adequados disponíveis para os professores de EF poderem ensinar alunos com NEE, consoante as várias deficiências Motora/ Visual/Auditiva/Intelectual?). 69 participantes responderam que Não (60.0%), ao passo que 46 responderam que Sim (40.0%). A distribuição dos efectivos por ambos os sexos expõe-se no Quadro 18.

*Quadro 18 - Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a existência de materiais didáticos específicos para alunos com NEE*

<i>Opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a existência de materiais didáticos específicos para alunos com NEE</i>	Gênero					
	Masculino		Feminino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Não	32	69,6	37	53,6	69	60,0
Sim	14	30,4	32	46,4	46	40,0
Total	46	100,0	69	100,0	115	100,0

Quanto a diferenças de gênero em relação às opiniões dos docentes sobre a existência de materiais didáticos específicos para alunos com NEE, realizámos novo teste do Qui-quadrado. O resultado obtido, de  $\chi^2 (1) = 2.93$ ,  $p = .087$ , não é estatisticamente significativo, embora aponte para a significância, sendo que os homens consideram que existem menos materiais didáticos específicos para alunos com NEE do que as mulheres, conforme se atesta na Figura 15.





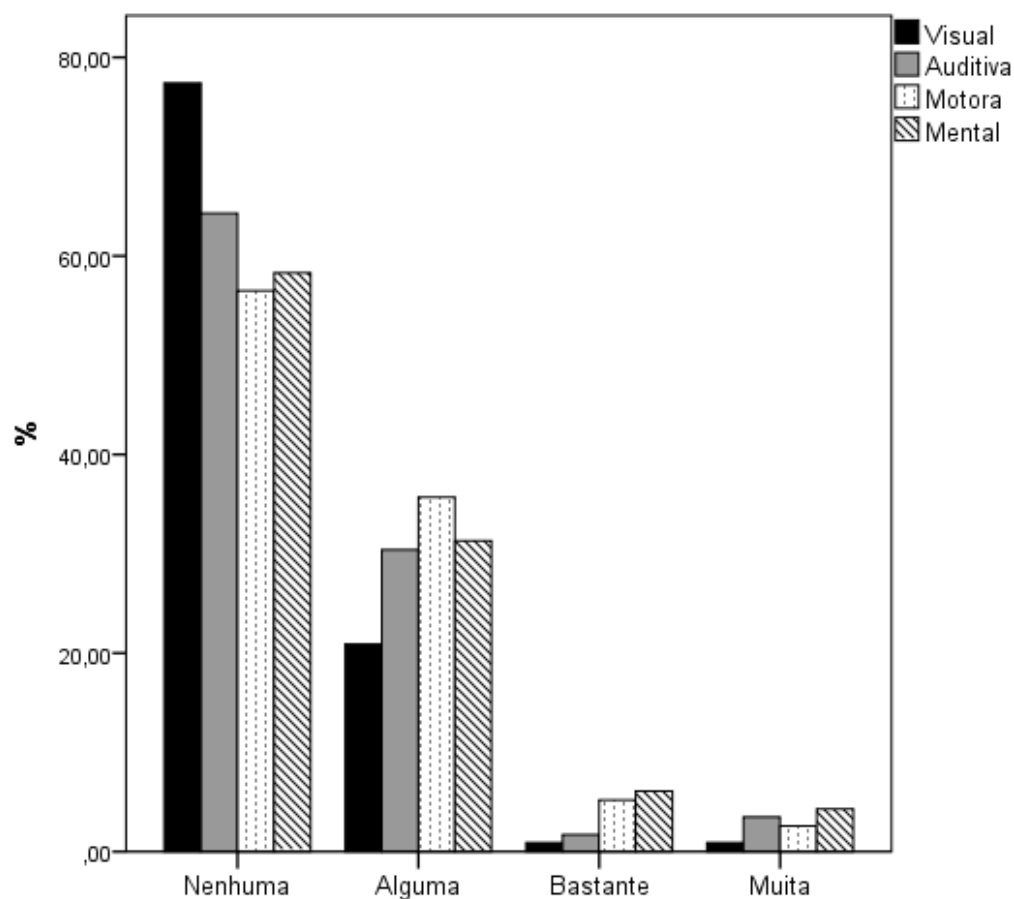
*Figura 15 – Frequências relativas referentes à opinião dos docentes do sexo masculino e feminino sobre a existência de materiais didáticos específicos para alunos com NEE*

Para os docentes que responderam afirmativamente, solicitávamos que seleccionassem a quantidade em termos qualitativos de material existente, referentes às NEE de tipo Visual, Auditiva, Motora e mental. Os resultados indicam-se no Quadro 19 e representam-se graficamente na Figura 16.

*Quadro 19 - Frequências absolutas e relativas referentes à opinião dos docentes sobre a quantidade em termos qualitativos de materiais didáticos específicos para alunos com NEE*

NEE	<i>Materiais didáticos específicos para alunos com NEE</i>									
	Visual		Auditiva		Motora		Mental		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Nenhum	89	77,4	74	64,3	65	56,5	67	58,3	295	64,13
Algum	24	20,9	35	30,4	41	35,7	36	31,3	136	29,57
Bastante	1	0,9	2	1,7	6	5,2	7	6,1	16	3,48
Muito	1	0,9	4	3,5	3	2,6	5	4,3	13	2,83
Total	115	100,0	115	100,0	115	100,0	115	100,0	460	100,0

Em termos de percentagem de opções de resposta Nenhuma, Alguma, Bastante e Muita, a opção Nenhuma acolhe significativamente a maior percentagem, já que o resultado do Qui-quadrado é de  $\chi^2(3) = 461.27$ ,  $p < .001$ .



*Figura 16 – Frequências relativas referentes à opinião dos docentes sobre a quantidade em termos qualitativos de materiais didáticos específicos para alunos com NEE*

Entre as NEE, constatamos que a Visual acolhe a maior percentagem de respostas Nenhuma, seguindo-se as NEE Auditiva, Mental e Motora. Entre as opções de resposta Bastante e Muita verificam-se maiores percentagens para as NEE Mental e Motora.

### *5.5. Apoio individual nas aulas de EF e grau de dificuldade*

Um dos itens da escala referia que “Os alunos com NEE nas aulas de EF podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente”. Para responder à questão 8- Será que os professores de EF consideram que os alunos com deficiência Motora/ Visual/Auditiva/Intelectual nas aulas de EF podem ter maior êxito se forem apoiados

individualmente?- fomos analisar as estatísticas descritivas neste item (5), procedendo de modo análogo para o item 19.

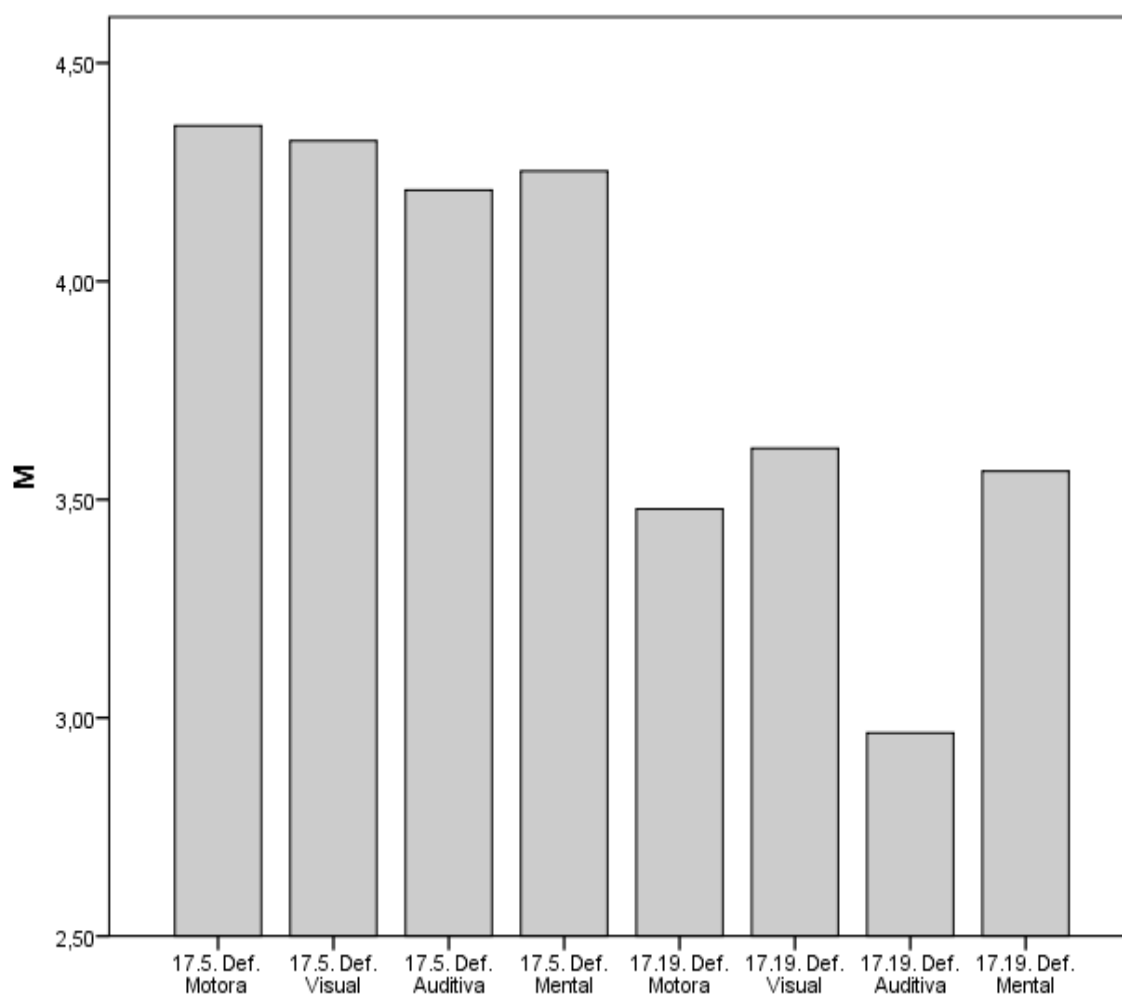
O item 19 afirma “Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE” e permite-nos dar resposta à questão 9- Será que os Docentes de EF consideram difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com deficiência Motora/ Visual/Auditiva/Intelectual nas aulas de EF?

No Quadro 20 indicamos os valores mínimo e máximo, as pontuações médias e os desvios-padrão das respostas a estes 2 itens para os quatro tipos de NEE.

*Quadro 20 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão das respostas aos itens 5 e 19 para os quatro tipos de NEE*

<i>Itens</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>NEE Motora</i>				
5 - Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente	1,00	5,00	4,36	,94
19 - Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE.	1,00	5,00	3,48	1,21
<i>NEE Visual</i>				
5 - Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente	1,00	5,00	4,32	,96
19 - Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE.	1,00	5,00	3,62	1,22
<i>NEE Auditiva</i>				
5 - Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente	1,00	5,00	4,21	1,05
19 - Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE.	1,00	5,00	2,97	1,15
<i>NEE Mental</i>				
5 - Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente	1,00	5,00	4,25	1,05
19 - Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE.	1,00	5,00	3,57	1,20

Considerando o item 5 - Os alunos com NEE nas aulas de EF podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente -, verificamos que as opiniões dos docentes são em todas as NEE superiores ao ponto 4 da escala, o que indica uma posição de concordância a este respeito. Na Figura 17 verifica-se que as opiniões são muito favoráveis para este item, independentemente da NEE.



*Figura 17 – Pontuações médias das respostas aos itens 5 (Os alunos com NEE nas aulas de EF podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente) e 19 (Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE) para os quatro tipos de NEE*

Já para o item 19 – Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE – a posição dos docentes situa-se em todas as NEE entre as opções de resposta 3 (Não Tenho Opinião Formada) e 4 (concordo), com excepção para a NEE visual, em que as médias se aproximam da opção de resposta 3 (Não Tenho Opinião Formada). Assim, concluímos que os docentes consideram que os alunos com NEE nas aulas de EF podem ter maior êxito se

forem apoiados individualmente e que é moderadamente difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE, ou então não têm opinião formada a este respeito.

### 5.6. *Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios*

Apresentamos agora os resultados das atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios para a inclusão de alunos com NEE motora, visual, auditiva e mental. No Quadro 21 apresentamos os valores mínimo e máximo, as pontuações médias e os desvios-padrão das respetivas atitudes para os quatro tipos de NEE.

*Quadro 21 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão das Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios para os quatro tipos de NEE*

<i>Atitudes</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>NEE Motora</i>				
	1,00	4,69	3,86	0,48
Capacidades	1,00	5,00	4,17	0,88
Benefícios	1,00	5,00	4,17	0,89
Aceitação	1,00	5,00	4,12	0,94
Apoios	1,00	5,00	4,15	0,89
<i>NEE Visual</i>				
	1,00	4,69	3,72	0,52
Capacidades	1,00	5,00	3,72	0,90
Benefícios	1,00	5,00	3,50	1,04
Aceitação	1,00	5,00	4,03	0,89
Apoios	1,00	5,00	3,70	0,92
<i>NEE Auditiva</i>				
	1,00	4,81	3,94	0,53
Capacidades	1,00	5,00	4,10	0,62
Benefícios	1,00	5,00	3,88	0,73
Aceitação	1,00	5,00	4,18	0,57
Apoios	1,00	5,00	4,02	0,70

NEE Mental	1,00	4,69	3,83	0,53
Capacidades	1,00	4,75	3,45	0,61
Benefícios	1,00	4,75	3,35	0,57
Aceitação	1,00	4,75	3,45	0,59
Apoios	1,00	4,75	3,47	0,58

As pontuações médias representam-se na Figura 18. A negro encontram-se os resultados das pontuações médias.

Verificamos que as atitudes mais favoráveis prendem-se com a aceitação para a NEE auditiva e com a NEE motora e com as capacidades para as NEE visual, motora, mental e auditiva. As atitudes menos favoráveis respeitam aos apoios os quatro tipos de NEE.

Considerando as atitudes em geral para cada NEE, verificamos que as pontuações são superiores para a NEE auditiva, seguindo-se a Motora, a Mental e, por último a visual, com pontuações menos favoráveis.

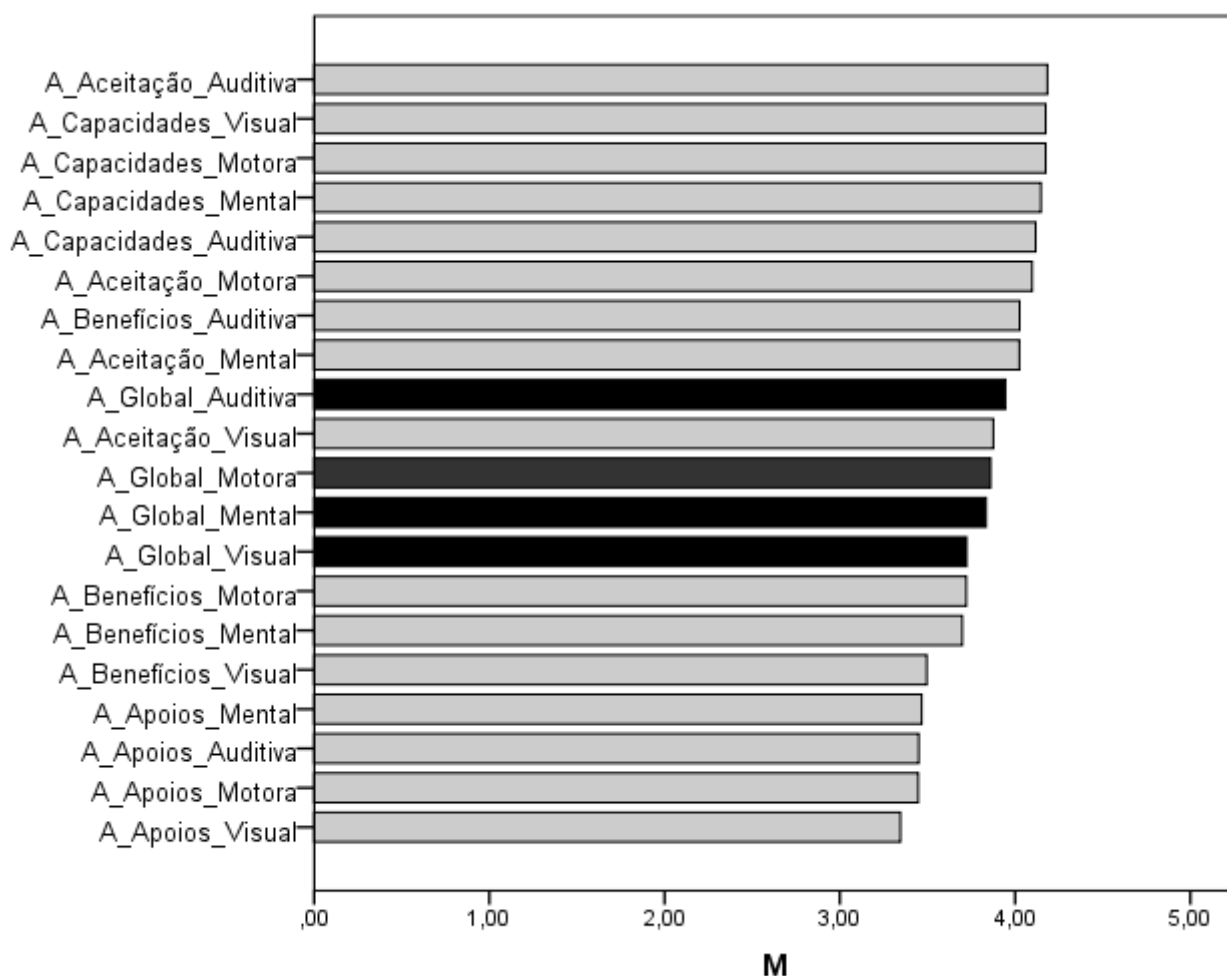


Figura 18 – Pontuações médias das respostas das Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios para os quatro tipos de NEE

## 5.7. Teste das hipóteses

Passamos agora nesta rubrica ao teste das 10 hipóteses formuladas.

### 5.7.1. Idade dos docentes: teste da Hipótese 1

A Hipótese 1 (H1) refere que os professores de EF mais novos apresentam atitudes, globalmente e em cada dimensão, mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE do que os mais velhos. Para testar esta hipótese procedemos ao cálculo de coeficientes de correlação de Pearson entre a variável idade dos docentes e as dimensões Capacidades,



Benefícios, Aceitação e Apoios para cada uma das NEE. Os resultados indicam-se no Quadro 22.

*Quadro 22 - Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre a idade dos docentes e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE*

<i>Atitudes</i>	<i>r</i> <i>idade</i>	<i>Sig.</i>
<i>NEE Motora</i>	-,071	,449
Capacidades	,241**	,010
Benefícios	-,221*	,017
Aceitação	-,223*	,017
Apoios	-,018	,847
<i>NEE Visual</i>	-,137	,143
Capacidades	,196*	,035
Benefícios	-,244**	,008
Aceitação	-,268**	,004
Apoios	-,022	,814
<i>NEE Auditiva</i>	,103	,273
Capacidades	,155	,097
Benefícios	,072	,444
Aceitação	-,028	,768
Apoios	,038	,684
<i>NEE Mental</i>	-,053	,577
Capacidades	,228*	,014
Benefícios	-,147	,117
Aceitação	-,224*	,016
Apoios	-,037	,698

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

Encontramos suporte empírico da H1 para as NEE motora e visual no referente aos Benefícios e Aceitação: quanto mais idade têm os docentes menos benefícios vêm na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas aulas de Educação Física (EF). Para a NEE mental o mesmo ocorre de forma significativa apenas para a Aceitação. Quanto às capacidades, a correlação é positiva com as NEE motora, visual e

mental, concluindo-se que os docentes mais velhos consideram mais positivo o ensino individualizado destes alunos com vista ao desenvolvimento das suas capacidades (e, portanto, contrário à integração).

Concluimos, assim, pelo suporte empírico da Hipótese 1 – Os professores de EF mais novos apresentam atitudes, globalmente e em cada dimensão, mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE do que os mais velhos.

#### 5.7.2. *Género dos docentes: teste da Hipótese 2*

Para dar resposta ao teste da Hipótese 2 – Os Professores de EF do sexo feminino possuem atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos NEE em turmas de ensino regular – procedemos ao teste da influência que o sexo dos participantes possui ao nível da inclusão de alunos NEE em turmas de ensino regular. Como as dimensões que avaliam a inclusão dos alunos com NEE em turmas do ER se prendem com os Benefícios e a Aceitação (sendo as Capacidades e os Apoios referentes ao ensino individualizado), será com base nestas dimensões que procederemos ao teste da H2.

Realizamos uma análise multivariada da variância (MANOVA, procedimento General Linear Model), tomando como variável independente (VI) o sexo dos participantes (1 = masculino; 2 = feminino) e como variáveis dependentes (VDs) as pontuações médias obtidas nas dimensões Benefícios e Aceitação para as quatro NEE. Os resultados expõem-se no Quadro 3.13.

A análise do teste multivariado indica que o efeito global se revela estatisticamente significativo,  $\Lambda$  de Wilks = 0.828,  $F(8, 106) = 2.75$ ,  $p = .008$ , apontando para diferenças de género. Por sua vez, quando consideramos as dimensões na sua especificidade para cada NEE, apenas constatamos que o sexo dos docentes se reverte em diferenças estatisticamente significativas ao nível da aceitação para as NEE visual, auditiva e mental, todas superiores no sexo feminino, conforme se indica no Quadro 23 e se representa na Figura 19.

*Quadro 23 - Pontuações médias e desvios-padrão das dimensões Benefícios e Aceitação para os 4 tipos de NEE em função do género dos docentes: Testes univariados*

Dimensões	Género						F (1,100)	Sig.
	Masculino		Feminino		Total			
	(n = 46)		(n = 69)		(N = 115)			
	M	DP	M	DP	M	DP		
A_Benefícios_Motora	3,54	1,05	3,84	0,78	3,72	0,90	3,029	,085
A_Aceitação_Motora	3,97	0,82	4,18	0,41	4,10	0,62	3,507	,064
A_Benefícios_Visual	3,31	1,14	3,62	0,96	3,50	1,04	2,425	,122
A_Aceitação_Visual	3,65	0,87	4,03	0,57	3,88	0,73	8,154**	,005
A_Benefícios_Auditiva	4,04	1,02	4,02	0,80	4,03	0,89	0,010	,921
A_Aceitação_Auditiva	4,05	0,75	4,27	0,39	4,18	0,57	4,099*	,045
A_Benefícios_Mental	3,57	10,05	3,78	0,81	3,70	0,92	1,460	,229
A_Aceitação_Mental	3,80	0,87	4,17	0,51	4,02	0,70	8,005**	,006

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

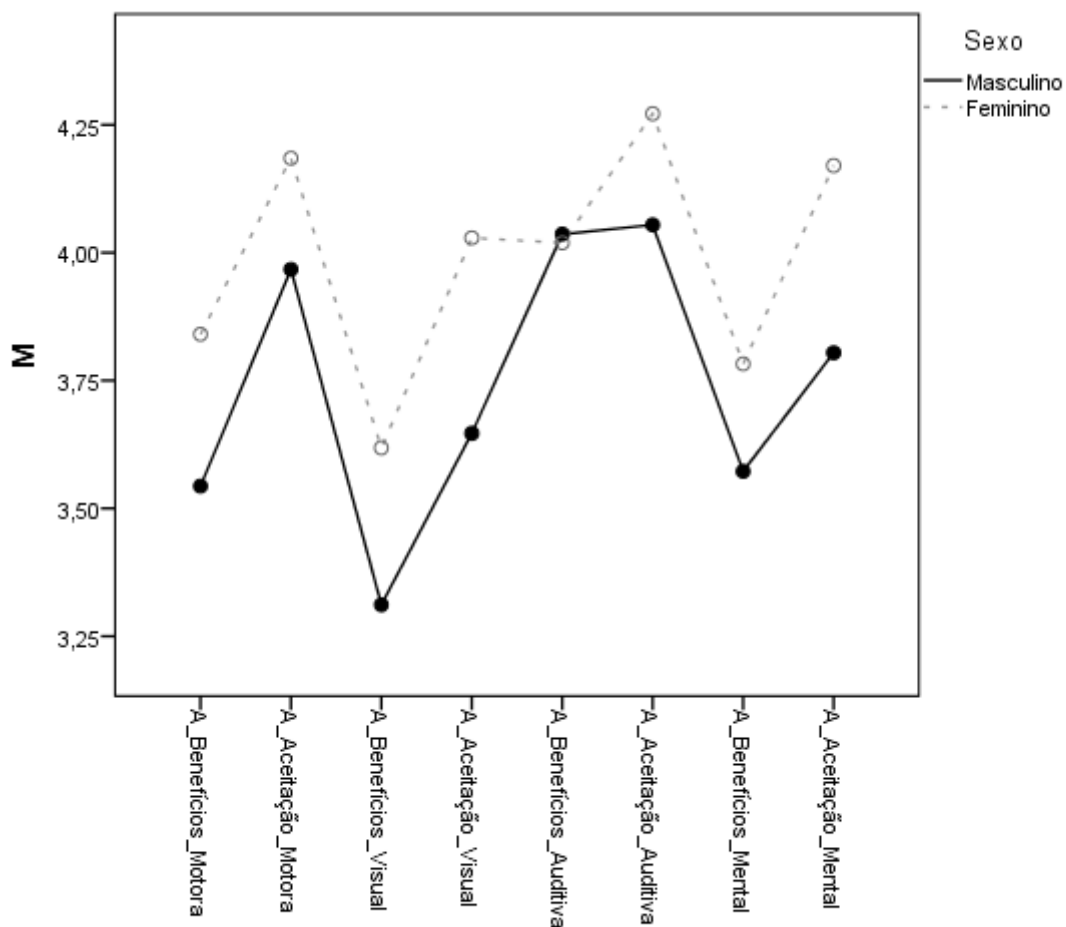


Figura 19 – Pontuações médias das dimensões Benefícios e Aceitação para os 4 tipos de NEE em função do gênero dos docentes

Encontramos suporte para a Hipótese 2 ao nível da aceitação para as NEE visual, auditiva e mental: Os Professores de EF do sexo feminino possuem atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular.

### 5.7.3. Tempo de experiência profissional: teste da Hipótese 3

Definimos a seguinte Hipótese 3: As atitudes dos Professores de EF com mais experiência (T. Serviço  $\geq 5$  anos) são menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular comparativamente aos Professores de EF com T. Serviço  $< 5$  anos.

Dando resposta a esta hipótese, calculámos novamente os coeficientes de correlação de Pearson, agora entre a variável Anos de docência e as dimensões Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios para cada uma das NEE. Os resultados destes coeficientes de correlação apresentam-se no Quadro 24.

*Quadro 24 - Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre os Anos de docência e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE*

<i>Atitudes</i>	<i>r</i> anos docência	<i>Sig.</i>
<i>NEE Motora</i>		
	-,061	,516
Capacidades	,180	,054
Benefícios	-,182	,051
Aceitação	-,226*	,015
Apoios	,046	,627
<i>NEE Visual</i>		
	-,153	,103
Capacidades	,109	,245
Benefícios	-,239*	,010
Aceitação	-,259**	,005
Apoios	,035	,707
<i>NEE Auditiva</i>		
	,011	,905
Capacidades	,086	,363
Benefícios	-,037	,698
Aceitação	-,110	,244
Apoios	,065	,492
<i>NEE Mental</i>		
	-,085	,364

Capacidades	,156	,095
Benefícios	-,161	,086
Aceitação	-,242**	,009
Apoios	-,001	,989

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

A inspeção do Quadro 24 apenas nos permite afirmar pela existência de suporte empírico para a H3 ao nível da dimensão Aceitação para as NEE motora, visual e mental. Regista-se, também, uma correlação negativa significativa com os Benefícios para a NEE visual. Assim, quanto mais anos de docência menos os docentes aceitam a inclusão de alunos com NEE motora, visual e mental nas aulas de Educação Física. Por outro lado, quanto mais anos de serviço docente menos benefícios os docentes veem na inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

Constatamos que existe suporte empírico para a Hipótese 3, embora apenas para as dimensões aceitação e benefícios para as NEE motora, visual e mental: As atitudes dos Professores de EF com mais experiência são menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular comparativamente aos Professores com menos tempo de serviço docente.

#### 5.7.4. *Formação em Atividade Física Adaptada: teste da Hipótese 4*

A Hipótese 4 afirma que as atitudes dos Docentes de EF que já frequentaram a disciplina/módulo ou seminário de Atividade Física Adaptada na sua formação inicial são mais favoráveis comparativamente com os professores de EF que não frequentaram.

Para o teste da H4 utilizamos as dimensões Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios para cada uma das NEE, consideradas como variáveis dependentes na análise (VDs), e como variável independente (VI) a resposta à questão “A sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Actividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais?” (sim ou não).

Realizámos com estas VDs e VI uma nova análise multivariada da variância (MANOVA), cujos resultados se indicam no Quadro 3.15.

*Quadro 25 - Pontuações médias e desvios-padrão das dimensões Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios para os 4 tipos de NEE em função de ter tido na formação inicial alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Actividade Física para alunos com NEE: Testes univariados*

Dimensões	A sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Actividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais?						F (1,100)	Sig. <sup>a</sup>
	Não (n = 44)		Sim (n = 71)		Total (N = 115)			
	M	DP	M	DP	M	DP		
A_Capacidades_Motora	4,36	0,72	4,06	0,95	4,17	0,88	3,392	,068
A_Benefícios_Motora	3,67	0,91	3,76	0,91	3,72	0,90	0,262	,610
A_Aceitação_Motora	4,02	0,59	4,15	0,63	4,10	0,62	1,226	,271
A_Apoios_Motora	3,53	0,59	3,40	0,63	3,45	0,61	1,239	,268
A_Capacidades_Visual	4,35	0,78	4,06	0,94	4,17	0,89	2,919	,090
A_Benefícios_Visual	3,36	10,07	3,58	10,03	3,50	10,04	1,147	,287
A_Aceitação_Visual	3,77	0,70	3,94	0,73	3,88	0,73	1,454	,230
A_Apoios_Visual	3,43	0,59	3,30	0,56	3,35	0,57	1,415	,237
A_Capacidades_Auditiva	4,25	0,85	4,04	0,99	4,12	0,94	1,425	,235
A_Benefícios_Auditiva	4,13	0,73	3,96	0,98	4,03	0,89	0,947	,333
A_Aceitação_Auditiva	4,23	0,46	4,15	0,63	4,18	0,57	0,504	,479
A_Apoios_Auditiva	3,57	0,58	3,38	0,59	3,45	0,59	2,873	,093
A_Capacidades_Mental	4,28	0,82	4,06	0,92	4,15	0,89	1,696	,195
A_Benefícios_Mental	3,71	0,91	3,69	0,93	3,70	0,92	0,016	,901
A_Aceitação_Mental	3,94	0,75	4,08	0,67	4,02	0,70	1,087	,299
A_Apoios_Mental	3,57	0,60	3,40	0,56	3,47	0,58	2,191	,142

<sup>a</sup> nenhuma diferença é estatisticamente significativa ( $p > .05$ )

Conforme pode verificar-se pelos testes univariados no Quadro, nenhuma das diferenças é estatisticamente significativa, dado que os testes de significância têm todos  $p > .05$ . Assim,

o facto de se ter tido na formação inicial alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Atividade Física para alunos com NEE não influencia as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular. Dada a inexistência de quaisquer diferenças significativas, suprimimos a representação gráfica das médias indicadas no Quadro 25.

A hipótese 4 não encontrou suporte estatístico, pelo que procedemos à sua infirmação: as atitudes dos Docentes de EF que já frequentaram a disciplina/módulo ou seminário de Actividade Física Adaptada na sua formação inicial são igualmente favoráveis comparativamente aos professores de EF que não frequentaram.

#### *5.7.5. Autopercepção do nível de preparação para leccionar a alunos com NEE: teste da Hipótese 5*

A Hipótese 5 foi delimitada da seguinte forma: As atitudes dos Professores de EF que indicam precisar de mais preparação para a leccionação das aulas são mais favoráveis relativamente aos professores sem esta necessidade.

Com vista ao teste desta hipótese, que nos remete para a autopercepção do nível de preparação para leccionar a alunos com NEE, vamos considerar as respostas ao item 11 - Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE. Seguidamente, analisamos as correlações entre as respostas a este item com as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular nas aulas de EF. Os coeficientes de correlação e respetivos níveis de significação estatística apresentam-se no Quadro 26.



*Quadro 26 - Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre a autopercepção do nível de preparação para leccionar a alunos com NEE e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE*

<i>Atitudes</i>	<i>r</i> autopercepção do nível de preparação	<i>Sig.</i>
<i>NEE Motora</i>		
	,413**	,000
Capacidades	,675**	,000
Benefícios	,043	,651
Aceitação	,233*	,012
Apoios	,034	,716
<i>NEE Visual</i>		
	,289**	,002
Capacidades	,615**	,000
Benefícios	-,003	,974
Aceitação	,027	,774
Apoios	,071	,453
<i>NEE Auditiva</i>		
	,563**	,000
Capacidades	,603**	,000
Benefícios	,313**	,001
Aceitação	,393**	,000
Apoios	,196*	,036
<i>NEE Mental</i>		
	,413**	,000
Capacidades	,600**	,000
Benefícios	,153	,103
Aceitação	,203*	,030
Apoios	,092	,326

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$     \*\*\*  $p < .001$

As relações estatisticamente significativas são todas positivas, indicando, grosso modo, que quanto mais o docente percebe que precisa de mais estudo e formação para se sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE, mais favoráveis são as atitudes face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Esta constatação é visível em todas as dimensões para a NEE Auditiva, ao passo que para as NEE Motora e Mental as associações positivas prendem-se com as dimensões Capacidades e Aceitação. Já para a NEE Visual as associações positivas são exclusivas com a dimensão capacidades.

Os docentes que precisam de mais estudo e formação para se sentirem mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE, consideram que os alunos com NEE desenvolvem mais capacidades com um apoio individualizado (dimensão capacidades), são beneficiados se forem ensinados conjuntamente com os alunos sem NEE (dimensão Benefícios), são aceites pelos colegas trazendo vantagens a todos (dimensão Aceitação) e podem ter maior êxito se forem devidamente apoiados (dimensão Apoios).

Concluímos pelo suporte empírico da H5: As atitudes dos Professores de EF que indicam precisar de mais preparação para a leccionação das aulas são mais favoráveis relativamente aos professores sem esta necessidade.

#### *5.7.6. Atitudes favoráveis e desfavoráveis face à inclusão de alunos com NEE: teste das Hipóteses 6 e 7*

A Hipótese 6 (As atitudes dos Professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e nas dimensões Capacidades, Benefícios e Aceitação, são favoráveis) e a Hipótese 7 (As atitudes dos Professores de EF face aos Apoios para a inclusão de alunos com NEE são desfavoráveis) referem-se à avaliação do grau de favorabilidade das atitudes dos docentes de EF face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

O teste destas duas hipóteses remete-nos para a análise das pontuações médias nas dimensões Capacidades, Benefícios e Aceitação e Apoios. Para tal calculámos as médias para as atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios, considerando a inclusão de todos os alunos com NEE (ou seja, motora, visual, auditiva e mental). Os valores mínimo e máximo, as pontuações médias e os desvios-padrão indicam-se no Quadro 27.

*Quadro 27 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão das Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios*

<i>Atitudes</i>	Mín.	Máx.	M	DP
Capacidades	1,00	5,00	4,15	0,87
Benefícios	1,00	5,00	3,74	0,84
Aceitação	1,00	5,00	4,05	0,59
Apoios	1,00	4,75	3,43	0,56

Atendendo ao ponto intermédio da escala de medida (3 valores - Não Tenho Opinião Formada), estabelece-se que abaixo de 3 encontram-se as posições desfavoráveis e acima de 3 as atitudes favoráveis face às dimensões de inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Verificamos que as atitudes mais favoráveis prendem-se com a dimensão capacidades, seguindo-se a aceitação e os benefícios, o que corrobora a Hipótese 6.

A posição menos favorável prende-se com os Apoios, embora seja superior ao ponto intermédio da escala, em parte devido às respostas muito positivas ao item 18- Os alunos com NEE deviam ter o apoio técnico (técnico de educação psicomotora, psicólogo, terapeuta, etc.) e apoio material de que necessitam. No entanto, consideramos que podemos afirmar pelo suporte da Hipótese 7, devido aos restantes itens, que receberam pontuações mais baixas: 5 - Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente, 12 - Penso que existem serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes Operacionais com formação) e 20 - Existem recursos e materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE.

Representam-se graficamente na Figura 20 as pontuações médias. Resumidamente, encontramos atitudes favoráveis face às Capacidades, Benefícios e Aceitação, indicando suporte empírico da H6. Concluímos que os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com um apoio individualizado, aprendem mais facilmente habilidades motoras com o ensino integrado e existem vantagens para todos na integração dos alunos com NEE no ER.

Quanto às atitudes face aos apoios, tendem a ser menos positivas, devido aos itens que avaliam a existência de serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes Operacionais com formação) e os recursos e materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE.

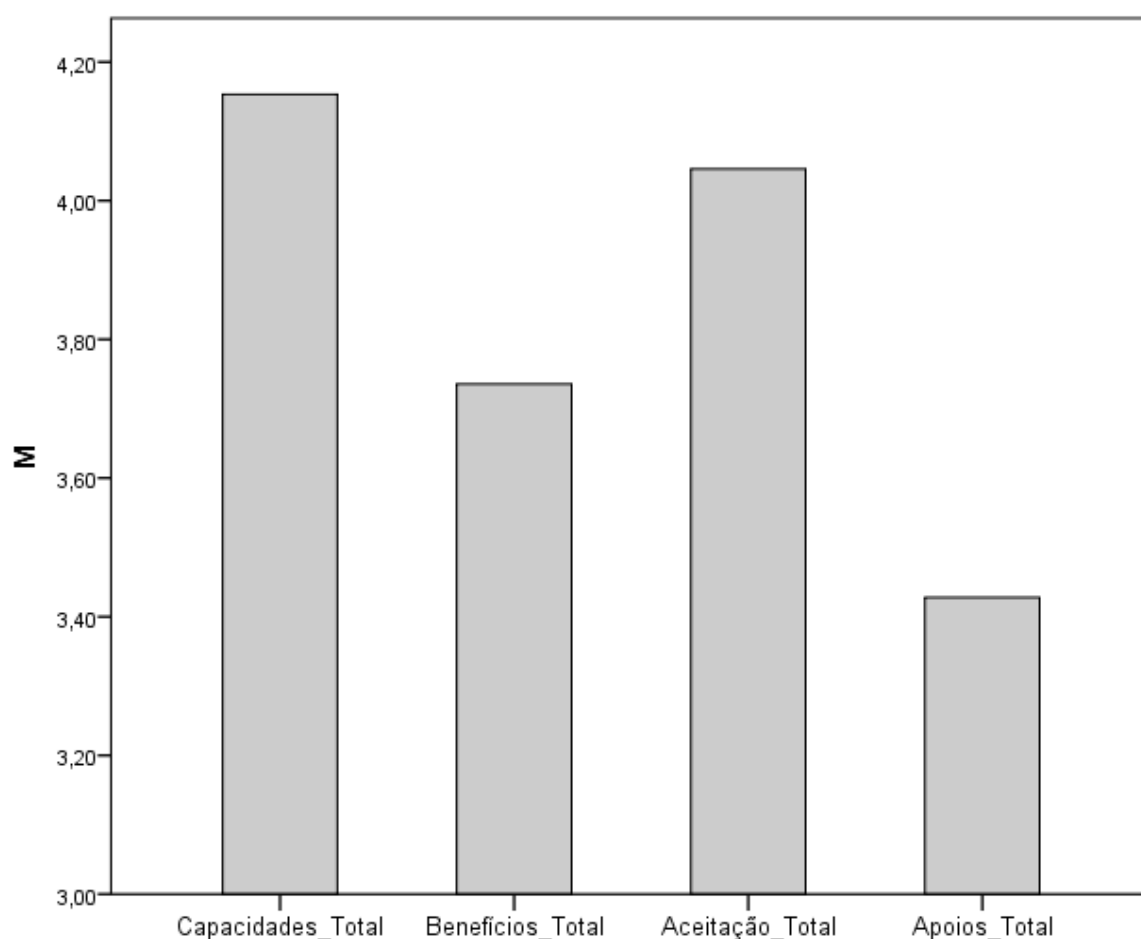


Figura 20 – Pontuações médias das respostas das Atitudes face às Capacidades, Benefícios, Aceitação e Apoios

#### 5.7.7. Atitudes face à inclusão dos tipos de NEE: teste da Hipótese 8

Formulámos a seguinte Hipótese 8 – As atitudes dos Professores de EF, globalmente e em cada dimensão, são mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva e motora do que de alunos com deficiência intelectual. Para analisar em

que medida existem diferenças globalmente e em cada dimensão entre os quatro tipos de NEE, calculámos testes T de Student para amostras emparelhadas, cujos resultados se indicam no Quadro 28.

*Quadro 28 - Comparação das pontuações médias entre as atitudes face às NEE Visual, Auditiva, Motora e Mental: testes t de Student para amostras emparelhadas*

	Diferenças emparelhadas			
	M	DP	t (114)	Sig.
<i>Pares a comparar</i>				
A_Global_Motora & A_Global_Visual	,137	,275	5,355***	,000
A_Global_Motora & A_Global_Auditiva	-,084	,301	-3,000**	,003
A_Global_Motora & A_Global_Mental	,026	,252	1,104	,272
A_Global_Visual & A_Global_Auditiva	-,222	,364	-6,532***	,000
A_Global_Visual & A_Global_Mental	-,112	,280	-4,272***	,000
A_Global_Auditiva & A_Global_Mental	,110	,274	4,316***	,000

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

Conforme se pode verificar, as diferenças situam-se em todos os pares a comparar, exceptuando-se a comparação entre a NEE Motora e a NEE Mental, cujas atitudes dos docentes, em termos globais, não se diferenciam. Comparando as atitudes da NEE Motora com a NEE Visual, verificamos que são mais favoráveis para a primeira, o mesmo ocorrendo quando comparamos a NEE Auditiva com a Visual. Constatamos que, contrariamente à hipótese formulada, as atitudes face à NEE Mental são mais favoráveis do que as referentes à NEE Visual. Assim, a Hipótese 8 apenas encontra suporte empírico para as NEE auditiva e motora, já que as atitudes face à NEE Mental são superiores comparativamente à NEE visual, que regista as atitudes menos favoráveis. As diferenças são representadas na Figura 21.

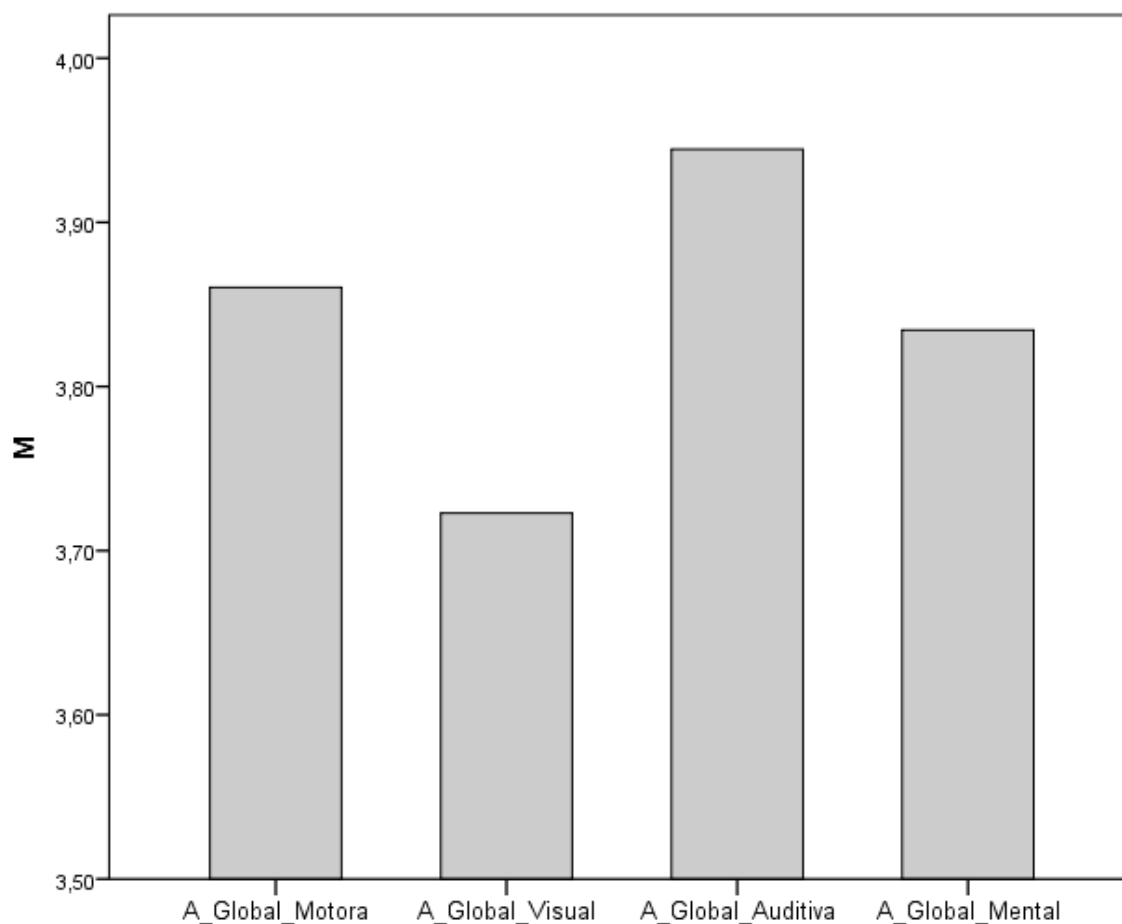


Figura 21 - Pontuações médias das atitudes face às NEE Visual, Auditiva, Motora e Mental

#### 5.7.8. *Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF: teste da Hipótese 9*

A Hipótese 9 foi delimitada da seguinte forma: As atitudes dos Professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e em cada dimensão, são influenciadas, positivamente, pela experiência anterior com estes alunos.

Para testar esta hipótese analisamos as correlações de Pearson entre o Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular nas aulas de EF. Os resultados dos coeficientes de correlação, acompanhados do nível de significação estatística expõem-se no Quadro 29.

*Quadro 29 - Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre o Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE*

<i>Atitudes</i>	<i>r</i> grau experiência	<i>Sig.</i>
<i>NEE Motora</i>		
	,007	,943
Capacidades	,170	,070
Benefícios	-,107	,256
Aceitação	,088	,347
Apoios	-,154	,101
<i>NEE Visual</i>		
	,010	,913
Capacidades	,256**	,006
Benefícios	-,122	,194
Aceitação	-,020	,834
Apoios	-,112	,233
<i>NEE Auditiva</i>		
	,191*	,041
Capacidades	,209*	,025
Benefícios	,136	,147
Aceitação	,226*	,015
Apoios	-,075	,426
<i>NEE Mental</i>		
	,063	,501
Capacidades	,251**	,007
Benefícios	-,065	,490
Aceitação	,065	,489
Apoios	-,130	,165

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

Constatamos que existem cinco relações estatisticamente significativas, referentes às NEE visual, auditiva e mental. A NEE motora não obteve qualquer correlação significativa.

Considerando as NEE visual, auditiva e mental, verificamos que maior experiência dos docentes se associa positivamente com a dimensão capacidades, indicando que os docentes mais experientes no ensino de alunos com NEE Visual, auditiva e mental nas aulas de EF consideram mais positivo o ensino individualizado destes alunos com vista ao desenvolvimento das suas capacidades sendo, portanto, contrários à inclusão em turmas do ER. Portanto, este resultado contraria a H9, que afirma atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular nas aulas de EF em docentes mais experientes.

Verificamos, ainda, uma correlação positiva e significativa com a dimensão Aceitação para a NEE auditiva. Mais experiência em leccionar a alunos com NEE nas aulas de EF associa-se a uma maior aceitação da inclusão de alunos com NEE auditiva nas aulas de Educação Física. Este resultado já vai ao encontro no referido na H9.

Face aos resultados, a H9 encontrou suporte empírico apenas para a NEE auditiva ao nível da aceitação: a atitude de aceitação dos Professores de EF que possuem mais experiência na área das NEE é mais favorável relativamente aos professores sem experiência.

Quanto à dimensão capacidades, concluímos pelo contrário da H9, ou seja, as atitudes dos Professores de EF que possuem mais experiência na área das NEE são mais favoráveis relativamente aos professores sem experiência, no referente ao consideram mais positivo o ensino individualizado destes alunos com vista ao desenvolvimento das suas capacidades.



### 5.7.9. Pretensão de frequentar ações de formação: teste da Hipótese 10

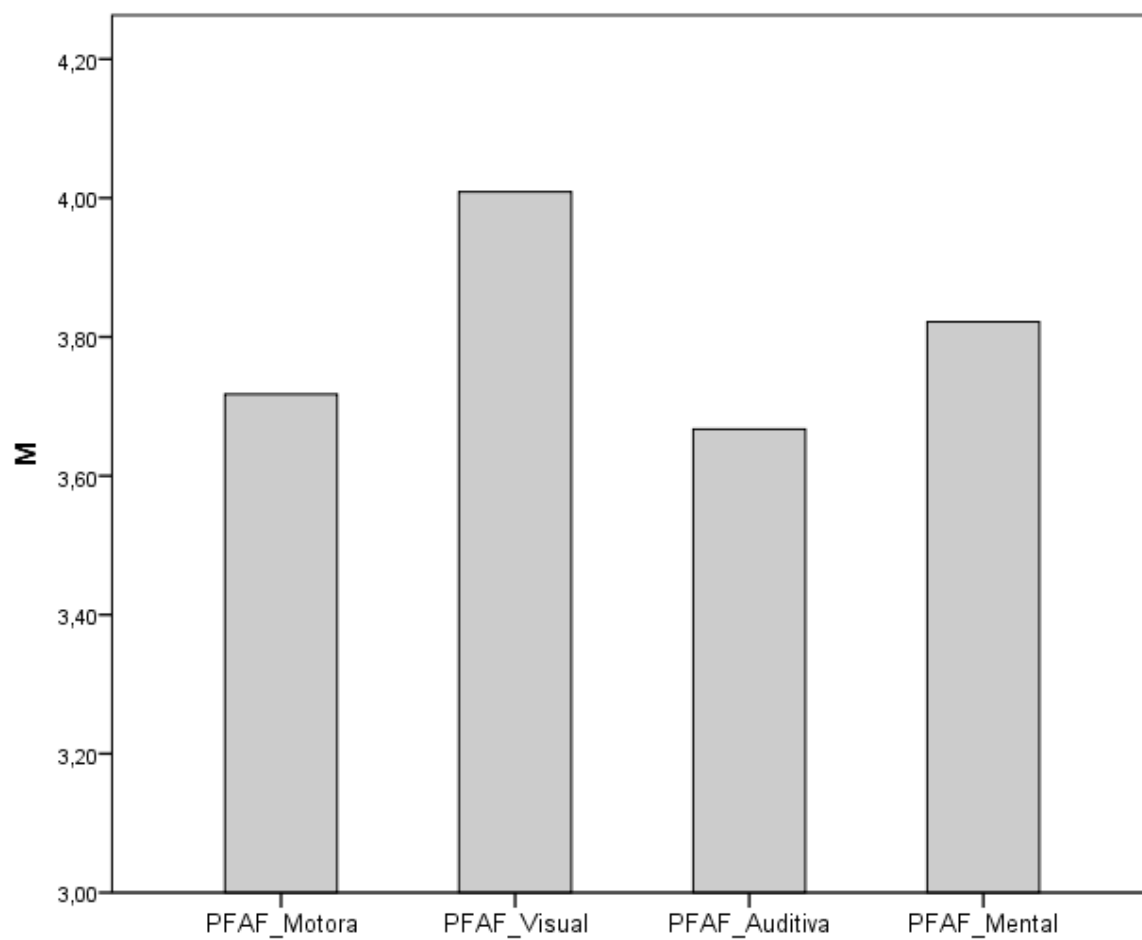
A última hipótese (Hipótese 10) afirma que as atitudes dos Professores de EF são favoráveis relativamente à pretensão de frequentar ações de formação.

Finalizamos, assim, indicando os resultados da Pretensão de frequentar ações de formação para os quatro tipos de NEE (Cf. Quadro 30 e Figura 22).

*Quadro 30 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão da Pretensão de frequentar ações de formação para os quatro tipos de NEE*

Pretensão de frequentar ações de formação (PFAF)	Mín.	Máx.	M	DP
PFAF NEE Motora	2,00	5,00	3,72	0,68
PFAF NEE Visual	2,00	5,00	4,01	0,77
PFAF NEE Auditiva	2,00	4,75	3,67	0,60
PFAF NEE Mental	2,00	5,00	3,82	0,70

Como suporte empírico da H10 refira-se o facto de todas as médias se situarem acima do ponto intermédio da escala (3 valores), indicando posições favoráveis à pretensão de frequentar ações de formação para os quatro tipos de NEE. Verifica-se ainda que os docentes manifestam mais pretensão de frequentar ações de formação para a NEE visual, seguindo-se a NEE Mental e a NEE Motora. Com médias menores encontra-se a NEE Auditiva, embora acima do ponto intermédio da escala, o que confere suporte empírico à H10: as atitudes dos Professores de EF são favoráveis relativamente à pretensão de frequentar ações de formação.



*Figura 22 – Pontuações médias da Pretensão de frequentar ações de formação para os quatro tipos de NEE*

## **Capítulo 6 – Discussão dos Resultados**

---

## 6. Discussão dos resultados

O balanço final desta dissertação desenvolver-se-á em torno de três aspectos: 1) avaliação da pertinência da realização da presente investigação, bem como das hipóteses de trabalho apresentadas e testadas; 2) explanação dos resultados mais relevantes, provindos das análises efectuadas no estudo empírico, que nos permitem tomar conhecimento sobre as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física; e 3) repercussões e implicações práticas dos resultados obtidos, bem como as limitações do estudo e propostas de investigação futura.

A reflexão sobre os significados dos resultados obtidos integra-se no modo de apresentação da estrutura do capítulo anterior, em que procederemos a uma síntese dos resultados específicos que possibilitam a corroboração das hipóteses de investigação, enquadrando-os, sempre que possível, à luz da literatura revista na primeira parte desta dissertação.

### 6.1. *Pertinência da realização da presente investigação*

Atendendo à revisão da literatura, dedicámos grande parte do presente trabalho à teoria do Comportamento Planeado. Na 1ª parte, respeitante à fundamentação teórica, dedicámos o Capítulo 1 ao estudo das Atitudes – conceito, teorias e escala.

Subordinámos o Capítulo 2 às Necessidades Educativas Especiais, o Capítulo 3 à Educação Física, o Capítulo 4 à Metodologia da Investigação, o Capítulo 5 à Apresentação dos Resultados, o Capítulo 6 à Discussão dos Resultados, em seguida os Limites do estudo e Propostas de Investigação, Conclusões, Referências Bibliográficas e o Anexo A-questionário.

No presente Estudo Empírico procurou-se averiguar as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, atendendo à influência de variáveis sociodemográficas como o género, a idade, o tempo de serviço docente, o grau de experiência em lidar com alunos com NEE, etc. A apresentação dos objectivos, das questões e hipóteses de investigação, bem como a caracterização da

amostra e a descrição dos instrumentos de avaliação e correspondente validação empírica, integraram o capítulo da Metodologia.

A grande questão de que partimos -“Quais são as Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas do Ensino Regular”? – foi dividida em questões mais específicas, que passamos a sintetizar e a discutir os resultados.

## *6.2. Amostra e instrumento de medida*

A amostra definiu-se como não probabilística, constituída pelos 115 docentes de EF de ambos os sexos que responderam online ao questionário, pertencendo a maioria à classe etária dos 30 aos 39 anos. A maioria dos docentes tem entre 5 a 10 anos de docência e é maioritariamente licenciado. Em termos de categoria profissional, a maioria dos participantes é contratada. Escolhemos esta população pois insere-se no âmbito da profissão da orientanda.

O instrumento de medida por nós construído foi baseado nos questionários de Nunes (2004) e Poças (2009).

Os itens referentes às atitudes dos docentes face aos alunos com NEE nas aulas de Educação Física foram distribuídos pelas NEE motora, visual, auditiva e intelectual.

As análises de fiabilidade realizadas ao instrumento indicaram que tanto a escala global como cada uma das dimensões constituintes é fiável, atendendo aos óptimos coeficientes de consistência interna.

## *6.3. Explicação e discussão dos resultados mais relevantes*

### *6.3.1. Trabalho com alunos com NEE e opinião sobre a inclusão no ER*

O *Capítulo 5* foi exclusivamente dedicado à apresentação dos resultados, com especial realce para os testes empíricos das hipóteses e para as questões de investigação.

A questão será que existem professores de EF especializados em Educação Especial /Actividade Física Adaptada nos Agrupamentos de Escolas para dar apoio aos alunos com

NEE's nas aulas de EF?, encontrou maioritariamente resposta afirmativa. Concluimos que os docentes com formação em Actividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais existem em Portugal e superiorizam-se, na nossa amostra, em relação aos que não possuem formação.

Refira-se que, dos 115 participantes, aproximadamente 70% no presente ano lectivo encontrava-se a trabalhar com alunos com NEE e quase 96% já trabalhou em anos anteriores com alunos com NEE. Cerca de 59% indicou um grau moderado de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF.

Em termos de autoavaliação do desempenho docente com alunos com NEE, a maioria dos docentes considera-o como satisfatório ou bom. Concluimos, assim, por uma boa autopercepção do desempenho docente com este tipo de alunos.

Dada a taxa elevada de docentes com alunos com NEE nas suas turmas, fica asseverada a importância de pesquisar e aprofundar conhecimentos nesta área. Conforme referido na parte teórica, as últimas estatísticas disponíveis (DGIDC, 2009, citado por Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011: 93) apontam para a existência de 4779 professores de Educação Especial e de 31 776 alunos com Plano Educativo Individual nas escolas de ensino regular. Estes números dão conta de uma realidade educativa em que a Inclusão se assume como resposta largamente preferencial para a educação de alunos com NEE.

Em 2005, apenas 40% dos professores de Educação Especial em exercício nas Escolas portuguesas tinham obtido um curso de especialização nesta área. Actualmente, a situação é identificada como sensivelmente melhor em termos de qualificação mas o problema da falta de especialização dos professores continua.

Também se constatou, segundo Poças (2009:70), que estes futuros docentes de EF possuem uma experiência reduzida ou nula para actuar junto de alunos com NEE, o que deixa transparecer a necessidade de um maior número de disciplinas que abordem temas relativos à Actividade Física Adaptada, bem como proporcionar experiência no contacto de alunos com NEE e um conhecimento mais aprofundado sobre as NEE, para que se sintam motivados, podendo contribuir para atingir o que institui a política de inclusão escolar e garantir as condições básicas de permanência dos alunos com NEE na escola.

A Actividade Física Adaptada é considerada uma disciplina ou uma sub especialização da EF e das Ciências do Desporto, familiariza-se com o movimento e com as Actividades Físicas e Desportivas nas quais é dada uma ênfase especial aos interesses e às capacidades das pessoas com condições de deficiência, limitações, problemas de saúde e idosos (Coppennolle, 2004, citado por Monteiro, 2008:78).

A formação nesta área aparece como sendo uma variável determinante na atitude face ao ensino de alunos com deficiência, constituindo-se como uma variável predictor das atitudes (Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Parick, 1987; Rizzo & Kirkendall, 1995, citados por Monteiro, 2008:78).

Os estudos referem que os professores que receberam esta formação são mais favoráveis nas suas atitudes face à inclusão.

Os professores que têm faculdades em aprender a ensinar os alunos com NEE são mais susceptíveis de desenvolver atitudes favoráveis à inclusão dos alunos com NEE. Nesse sentido, os professores com atitudes positivas podem ajudar com mais sucesso à inclusão do aluno com NEE na aula (Rizzo e Vispoel, 1992, citado por Monteiro, 2008:78).

Contudo, existem outros estudos em que esta variável não estabelece nenhuma correlação estatisticamente significativa com a atitude. Para este facto, os autores referem a deficitária formação que os professores de EF recebem no âmbito das NEE (Meegan & MacPhail, 2006; Rizzo & Wright, 1988, citados por Monteiro, 2008:78).

Por outro lado, Block e Rizzo (1995) referem existir uma forte significância desta variável com a atitude no caso de existir experiência no ensino de alunos com NEE.

Constatámos no nosso estudo que obtiveram formação maioritariamente no Curso de Formação Inicial, seguindo-se em menor escala a Pós-graduação, a Especialização, as Ações de Formação, o Mestrado e, por último, Outro tipo de formação como o voluntariado em actividades com pessoas com NEE.

Quanto à participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, a opção mais adoptada pelos docentes de EF refere-se à participação em todas as actividades, com adaptações. Segue-se a Participação somente em algumas actividades e as opções

combinadas de Participação somente em algumas actividades, Participação em todas as actividades, com adaptações e a Participação sem limitações, Participação somente em algumas actividades, Participação em todas as actividades, com adaptações. A Dispensa ocasional ou permanente da aula por apresentação de atestado médico e a Participação somente em algumas actividades foram das opções menos escolhidas. São escassos os estudos realizados neste âmbito.

A inclusão dos alunos com NEE em turmas do Ensino Regular foi maioritariamente considerada vantajosa, sobretudo se em turmas pequenas, sendo a opção para turmas de 15 alunos.

Quanto à opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física nas turmas de ER, o resultado apontou para esta opção como suficiente ou boa, sendo a opinião do sexo masculino a este respeito ligeiramente mais favorável do que a do sexo feminino.

Considerando a existência de materiais didáticos específicos e adequados disponíveis para se poder ensinar alunos com NEE, dois terços dos participantes responderam pela inexistência tais materiais, apontando limitações neste sentido, devido ao facto, de não existirem verbas e serviços complementares de apoio.

Para um terço dos respondentes que apontou a existência de materiais didáticos específicos e adequados disponíveis para ensinar alunos com NEE, em termos de qualidade de quantidade de material existente, a maioria aponta para poucos materiais, sendo uma lacuna a colmar. Desta forma, os professores continuam a necessitar de mais apoios, tanto em termos de quantidade como qualidade nos materiais já existentes. Os alunos com NEE devem usufruir de recursos e materiais necessários para colmatar as suas necessidades.

Tais materiais são mais escassos para a NEE Visual, seguindo-se as NEE Auditiva, Mental e Motora. Entre os mais frequentes, encontram-se os materiais para as NEE Mental e Motora.

A questão - Será que os professores de EF consideram que os alunos com deficiência Motora/ Visual/Auditiva/Intelectual nas aulas de EF podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente?- encontrou resposta afirmativa por parte da amostra, tendo-se



concluído que os docentes de EF consideram que os alunos com NEE nas suas aulas podem ter maior êxito se receberem apoio individual.

Quanto ao grau de dificuldade ao leccionar a turmas com alunos com NEE, concluímos que os participantes consideram, grosso modo, como moderadamente difícil ou então não têm opinião formada a este respeito.

Concluímos que as atitudes mais favoráveis dos Professores de Educação Física face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas do Ensino Regular prendem-se com a aceitação da referida inclusão para a NEE auditiva e com a NEE motora e com as capacidades para as NEE visual, motora, mental e auditiva. As atitudes menos favoráveis respeitam aos apoios os quatro tipos de NEE, conforme seria de esperar. Em termos de atitudes face a cada uma das NEE, dos docentes têm atitudes mais favoráveis para a NEE auditiva, seguindo-se a Motora, a Mental e, por último a visual.

#### *6.4. Teste das hipóteses*

A Hipótese 1 encontrou suporte empírico, no entanto em função do tipo de NEE e da dimensão da escala. Concluímos que quanto mais idade têm os docentes menos benefícios vêem na inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Quanto à NEE mental, menos idade do docente corresponde a maior aceitação dos alunos com NEE integrados nas turmas do ER. Verificámos também que os docentes mais velhos consideram mais positivo o ensino individualizado dos alunos com NEE motora, visual e mental com vista ao desenvolvimento das suas capacidades.

Conforme Nunes (2004:148), no que se refere à tipologia por NEE, os resultados parecem indiciar uma Atitude global menos favorável em relação aos alunos com NEE mental comparativamente com os restantes, no entanto, as diferenças entre os valores médios apresentados não são estatisticamente significativas.

A maioria dos estudos consultados afirma que a atitude dos professores face a alunos com deficiência mental é menos favorável do que em relação aos restantes, sendo referido como principal explicação para tal, o facto de se verificar uma tendência para a rejeição dos alunos que levem à alteração dos métodos habituais de ser e fazer.

Segundo Lebres (2010:118), existem associações estatisticamente significativas entre as atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo com as variáveis idade e tempo de serviço. Docentes mais jovens e com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiências em classes regulares.

Considerando as diferenças de género dos docentes no nosso estudo, concluímos que os docentes de EF do sexo feminino aceitam mais facilmente a inclusão de alunos com NEE visual, auditiva e mental em turmas de ensino regular nas aulas de EF, comparativamente aos docentes do sexo masculino, dado suporte à Hipótese 2. Quanto aos benefícios da inclusão, as opiniões dos docentes de ambos os sexos não se diferenciam.

Segundo Lebres (2010:118), denotou-se também a existência de diferenças estatisticamente significativas entre géneros. Docentes do género feminino revelam uma maior empatia em relação ao movimento inclusivo, caracterizando-se como sendo mais partidárias e defensoras desta política.

Conforme referimos na parte teórica segundo Nunes (2004:151), relativamente ao efeito da variável “Sexo”, verificaram-se diferenças não estatisticamente significativas entre a Atitude dos professores e das professoras de EF. Estes resultados estão de acordo com Pinheiro (2001, citado por Nunes, 2004:151), a qual também não verificou quais quer diferenças entre a Atitude dos professores e das professoras de EF.

A Hipótese 3 apenas recebeu suporte ao nível da dimensão Aceitação para as NEE motora, visual e mental, sendo que as atitudes dos Professores de EF com mais experiência são menos favoráveis face à inclusão de alunos com estas NEE em turmas de ensino regular comparativamente aos Professores com menos tempo de serviço docente.

De acordo com Poças (2009:VIII), os futuros professores de EF têm uma atitude favorável face à inclusão de alunos com NEE. No entanto, os resultados revelaram que as atitudes face à DM, DV, DA, DI não variam em função do género, da formação, da experiência no ensino de alunos com NEE, da existência de familiares ou conhecidos com NEE, do ano de frequência do curso e da competência percebida.

Segundo Lebres (2010:118), verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos docentes de EF e a variável experiência de ensino em alunos com deficiência. Uma maior experiência aponta para atitudes inclusivas mais favoráveis. Estes autores estão em concordância com o resultado da hipótese 3.

Quanto à hipótese 4, verificámos a sua infirmação, donde concluímos que as atitudes dos docentes de EF que já frequentaram a disciplina/módulo ou seminário de Actividade Física Adaptada na sua formação inicial são igualmente favoráveis comparativamente aos professores de EF que não frequentaram, visto os docentes possuírem experiência anterior com alunos NEE.

Considerando a Hipótese 5, concluímos que as atitudes dos professores de EF que indicam precisar de mais preparação para a leccionação das aulas são mais favoráveis relativamente aos professores sem esta necessidade. Assim, verificámos que os docentes que precisam de mais estudo e formação para se sentirem mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE, consideram que os alunos com NEE desenvolvem mais capacidades com um apoio individualizado, são beneficiados se forem ensinados conjuntamente com os alunos sem NEE, são aceites pelos colegas trazendo vantagens a todos e podem ter maior êxito se forem devidamente apoiados.

A Hipótese 6 foi também corroborada, sendo que as atitudes dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e nas dimensões Capacidades, Benefícios e Aceitação, são consideradas como favoráveis. Acresce que as atitudes face aos apoios tendem a ser menos positivas, conforme seria de esperar, sustentando a Hipótese 7. Os resultados obtidos estão em concordância com estudos similares em Portugal, nomeadamente por Nunes (2004:147) e por Serrano (1998, citado por Nunes, 2004:147) verificou-se que a atitude dos professores de EF face à integração de alunos com deficiência relativamente à dimensão “Apoios” é desfavorável. Segundo a opinião de Serrano, os serviços adequados para o sucesso da integração escolar de alunos com NEE eram considerados insuficientes por parte dos professores de Educação Física.

Também Nunes (2004:227) constatou no seu estudo realizado que com o decorrer do ano lectivo, os professores sentiram-se ainda mais desapoiados. Cumulativamente, os

professores sentem-se mais incapazes de integrar os alunos com deficiência, o que pode ter origem na descrença em relação aos apoios disponíveis.

Segundo Lebres (2010:118), observou-se que quanto maior os apoios disponibilizados pela escola, mais favoráveis se caracterizam as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares.

Já a Hipótese 8 não foi sustentada empiricamente, dado termos verificado que as atitudes face à NEE Mental são mais favoráveis do que as referentes à NEE Visual. Porém, encontrámos sustentação para a Hipótese 8 para as NEE auditiva e motora, dado que as atitudes face à NEE Mental são superiores comparativamente à NEE visual, com valores mais baixos.

A Hipótese 9 - As atitudes dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e em cada dimensão, são influenciadas, positivamente, pela experiência anterior com estes alunos – encontrou, também, resultados contraditórios. Assim, concluímos que os docentes mais experientes no ensino de alunos com NEE Visual, auditiva e mental nas aulas de EF consideram mais positivo o ensino individualizado destes alunos com vista ao desenvolvimento das suas capacidades, o que contraria a H9. Contrário à H9 é também o resultado que indica que a atitude de aceitação dos Professores de EF que possuem mais experiência na área das NEE é mais favorável relativamente aos professores sem experiência. Porém, concordante à H9 encontra-se o resultado de que maior experiência em leccionar a alunos com NEE se associa a uma maior aceitação da inclusão de alunos com NEE auditiva nas aulas de Educação Física.

A este respeito Nunes (2004:148) refere que os docentes que têm experiência anterior possuem Atitudes mais favoráveis relativamente a esta dimensão, o que o leva a afirmar que a falta de contacto com estes alunos, e sobretudo com esta realidade, remete os professores para Atitudes “preconceituosas” em relação a alunos com NEE.

Por último, a Hipótese 10 encontrou suporte empírico: as atitudes dos Professores de EF são favoráveis relativamente à pretensão de frequentar ações de formação. Segundo Lebres (2010:118), constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos docentes e a variável formação académica: docentes com mais formação

demonstram atitudes inclusivas mais positivas. O autor concluiu também acerca da existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável competência percebida, em função das atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo: quanto mais competentes se autopercepcionam os docentes, mais entusiastas se revelam face à política inclusiva.

Monteiro (2008:78) concluiu que

os professores com formação em AFA apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE. Pois acreditam que os alunos vão ser aceites pelos seus pares sem deficiência e pelos professores. Também refere do mesmo modo que a formação em EF, em matérias relacionadas com a deficiência, constitui-se um elemento essencial para o sucesso face ao ensino de alunos com deficiência na escola regular Monteiro (2008: 87).

Os professores que se sentem menos à-vontade no ensino de alunos com NEE, são aqueles que apresentam mais necessidades de formação. Por outro lado, os professores que se sentem mais competentes são os que apresentam uma atitude mais favorável face ao ensino de alunos NEE (Monteiro, 2008: 87).

A experiência de cooperação proporcionada por programas de educação inclusiva, para além do desenvolvimento de competências, torna também os professores e técnicos envolvidos mais confiantes nas suas capacidades de intervenção (Giangreco et al, 1993, citado por Correia, 2010:77). O envolvimento em programas de Educação Inclusiva, bem estruturados e com os recursos adequados, promove nos professores do ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Giangreco et al, 1993, citado por Correia, 2010:77).

Importa, no entanto, referir os eventuais efeitos negativos que programas mal estruturados e sem os adequados recursos e dispositivos de apoio podem desencadear (Walther-Thomas, 1997a, citado por Correia, 2010:77).

Após as conclusões a que chegámos, é com grande agrado que afirmamos que como profissionais da área do desporto e da Educação Física, temos a missão de promover a prática de actividades físicas junto de todas as populações, independentemente das suas especificidades. Como professores, temos a oportunidade de não só levar a cabo este objectivo, mas também de contribuir de uma forma eficaz para a concretização da socialização. A aplicação deste conceito consegue-se pela integração e inclusão, numa sala de ensino regular, de alunos com NEE, proporcionando-lhes condições culturais, estruturais e sociais semelhantes às dos seus colegas sem NEE. A disciplina emerge assim naturalmente como força impulsionadora do processo de (re)abilitação social das crianças com NEE, reunindo um potencial imenso de inclusão social e contrariando na sua prática a desvantagem, o isolamento e o separatismo, que

conduzem à exclusão social (*Alves, 2000; Ferreira, 2008c, citados por Lebres, 2010:119*).

É fulcral salientar que as Instituições/Escolas Superiores de Educação responsáveis por formar os futuros docentes devem prepará-los para aceitar a responsabilidade de ensinar as pessoas com NEE na escola de ensino regular. Assim, e segundo Rizzo e Kirkendall (1995, citados por Monteiro, 2008:78), o ensino de professores de EF não se deve cingir apenas a uma disciplina na formação de base; deve procurar dotar o curriculum com infusões de conhecimentos e experiências ao longo do curriculum.

## Limites do estudo e propostas de investigação

---

Para terminar, propomo-nos apresentar as possíveis limitações ao nosso estudo e indicar algumas propostas de investigação futura. A principal limitação, em nosso entender, refere-se ao modo como foi efectuada a recolha dos dados no estudo: via inquérito por questionário autoadministrado, o que apresenta algumas vantagens, mas também desvantagens. Entre as vantagens refira-se o anonimato dos respondentes e a possibilidade de obtenção de um cenário amplo da área de investigação, dado que inquirimos docentes de toda a população. O respeito pela privacidade dos sujeitos é outra das vantagens. Porém, uma das grandes desvantagens do inquérito por questionário autoadministrado refere-se à validade das conclusões alcançadas, designadamente referentes ao estabelecimento de condições que visem garantir a validade interna da investigação (Alferes, 1997). Citando Alferes (1997),

*nas investigações por inquérito só em condições muito especiais é possível afirmar de modo inequívoco a corroboração de hipóteses teóricas que explicitem relações de causalidade entre os respectivos termos (...). Dito de outro modo, e se quisermos ser rigorosos, as hipóteses e previsões numa investigação por inquérito limitam-se, na maioria dos casos, ao simples enunciado de relações de covariação. (...) a tónica é colocada na identificação de padrões de associação entre duas ou mais variáveis (1997:103-104).*

Outra das desvantagens do inquérito, tal como foi administrado, prende-se com a constituição a amostra. Dado que a resposta ao questionário era voluntária, existe a possibilidade de apenas os docentes de EF mais interessados pelos alunos com NEE terem respondido ao questionário. Assim, quando extrapolamos os resultados desta investigação a todos os docentes de EF, corremos o risco de proceder a uma generalização excessiva.

Apesar das limitações deste estudo, consideramos que podemos encará-lo como uma mais-valia para a comunidade científica e para os docentes de EF que trabalham com alunos com NEE. Assim, a presente investigação apresenta repercussões práticas, que

consideramos relevantes e que podem melhorar a actividade docente e a relação com os alunos com NEE nas aulas de EF.

Como propostas de investigação futura refira-se a realização de estudos comparativos entre os docentes de EF e os docentes de outras disciplinas, a fim de averiguar e comparar atitudes face aos alunos com NEE. Outro estudo interessante seria o de testar programas específicos de intervenção em alunos com NEE nas aulas de EF, comparando os progressos desses alunos com os de um grupo de controlo.



## Conclusões

---

Concluído o estudo realizado constatámos que:

Os docentes de EF do sexo feminino aceitam mais facilmente a inclusão de alunos com NEE visual, auditiva e mental em turmas de ensino regular nas aulas de EF, comparativamente aos docentes do sexo masculino.

Os docentes mais velhos consideram mais positivo o ensino individualizado dos alunos com NEE motora, visual e mental com vista ao desenvolvimento das suas capacidades.

As atitudes dos Professores de EF com mais experiência são menos favoráveis face à inclusão de alunos com estas NEE em turmas de ensino regular comparativamente aos Professores com menos tempo de serviço docente.

As atitudes dos docentes de EF que já frequentaram a disciplina/módulo ou seminário de Actividade Física Adaptada na sua formação inicial são igualmente favoráveis comparativamente aos professores de EF que não frequentaram, visto os docentes possuírem experiência anterior com alunos NEE.

As atitudes dos professores de EF que indicam precisar de mais preparação para a leccionação das aulas são mais favoráveis relativamente aos professores sem esta necessidade. Assim, verificámos que os docentes que precisam de mais estudo e formação para se sentirem mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE, consideram que os alunos com NEE desenvolvem mais capacidades com um apoio individualizado, são beneficiados se forem ensinados conjuntamente com os alunos sem NEE, são aceites pelos colegas trazendo vantagens a todos e podem ter maior êxito se forem devidamente apoiados.

Maioritariamente os alunos com NEE participam em todas as actividades, com adaptações nas aulas de Educação Física.

As atitudes dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e nas dimensões Capacidades, Benefícios e Aceitação, são consideradas como favoráveis.

Acresce que as atitudes face aos apoios tendem a ser menos positivas, conforme seria de esperar. Assim sendo, é fulcral o apoio de um docente especializado em Actividade Física Adaptada nas aulas de Educação Física permanente de forma a poder ajudar o professor de Educação Física a desenvolver estratégias, métodos e técnicas mais eficazes para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.

Podemos concluir que esse apoio especializado é inexistente nas escolas assim como os recursos/ materiais específicos às necessidades educativas especiais dos alunos o que dificulta de uma forma gravosa o desenvolvimento das aprendizagens assim como a inclusão nas aulas de Educação Física. Desta forma os professores de EF possuem atitudes menos favoráveis à inclusão, devido à escassez desses apoios.

A teoria da Acção Planeada relaciona-se com os resultados obtidos no nosso estudo, no sentido de que os professores de Educação Física que possuem experiência anterior na leccionação das aulas de EF com alunos com NEE são da opinião que estes alunos devem possuir um ensino especializado com vista ao desenvolvimento das suas capacidades. Esta teoria permite incluir indirectamente, a experiência anterior com o comportamento (Bandura, 1977, 1982, citado por Vala e Monteiro, 2000).

As atitudes dos docentes de EF face à NEE Mental são mais favoráveis do que as referentes à NEE Visual.

Os docentes mais experientes no ensino de alunos com NEE Visual, auditiva e mental nas aulas de EF consideram mais positivo o ensino individualizado destes alunos com vista ao desenvolvimento das suas capacidades.

As atitudes dos Professores de EF são favoráveis relativamente à pretensão de frequentar ações de formação.

A disciplina de Educação Física pode ser efectivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola (Rodrigues, 2003).

O processo da inclusão educacional de alunos com NEE e de outros alunos com que a escola tem dificuldade de lidar, tem muito a beneficiar com as propostas metodológicas

dos professores de EF que, com criatividade, podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades para enaltecer a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade (Rodrigues, 2003).

## Referências Bibliográficas

---

- Alferes, V. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Borges, F. (2006). Educação física adaptada: O aprendizado, a vivência e a formação do conhecimento – uma construção académica. *Revista Digital – Buenos Aires*. 103. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd103/efa.htm>. Acesso em 16 de Agosto de 2012.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas usando o SPSS* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Centeio, D. (2009). *Educação física inclusiva. Atitudes dos alunos face à Educação Física Inclusiva – Estudo Exploratório do 2º e 3º CEB*. FCDEF- Universidade de Coimbra.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição revista e ampliada. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. 2ª Edição revista e actualizada. Porto: Porto Editora.
- Cortez, M. (2008). *Atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência: Estudo exploratório face à deficiência auditiva*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de licenciada em Educação Física, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, realizada no âmbito do Seminário: “Atitudes da Comunidade Escolar face ao Ensino de Alunos com Deficiência”.

- Dias, E. (2002). *As atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão em Escolas Básicas 2/3 do Concelho de Vila Nova de Gaia*. Universidade do Porto. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto na Área de Especialização em Actividade Física Adaptada.
- Dgide (2008). *Educação especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Ferreira, J. (2007). Dossier: Principais benefícios do exercício e da prática desportiva regular em grupos com necessidades educativas especiais. *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Maio - Junho. Vol.XXI nº 126.
- Fink, A. (1995). *How to ask survey questions*. London: Sage.
- Franco, M. (2010). *Os preditores do comportamento dos docentes de Educação Física face ao ensino de alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental no ensino regular*. Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.
- Gorgatti, M., & Costa, R. (2005). *Atividade física adaptada*. Editora Manole, Lda.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hegarty (1994). Integration and the teacher. In: MEYER, C.; PIJL, S.; Hegarty, S. (Eds.). *New perspectives in special education: a six country study of integration*. London. Routledge.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação para todos: Parceiros Necessários In Rodrigues, D. *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Fórum de estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Hilgard, Ernest e Atkinson, Richard (1976). *Introdução à psicologia* (vol.100). Companhia Editora Nacional: São Paulo.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Horizonte (2000). *Revista de Educação Física e Desporto*. Março - Abril. Vol.XVI nº 92.
- Howell, D. C. (1997). *Statistics methods for psychology* (4th ed.). Belmont, CA: Duxbury Press.
- Jacinto, J.; Comédias, J.; Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de educação física (reajustamento)*. Ministério da Educação. Lisboa.
- John, O. P., & Benet-Martínez, V. (2000). *Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction*. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 339-369).Cambridge: University Press.
- Kiess, H. O., & Bloomkist, D. W. (1985). *Psychological research methods: A conceptual approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos professores de Educação Física do 1ºCiclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em classes Regulares*. Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais. Universidade de Coimbra.
- Marques, U., Castro, J. & Silva, M. (2001). *Actividade física adaptada: Uma visão crítica*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. 1:1, 73-79.
- Melro, J. & César, M. (2010). *Educação Inclusiva*. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Volume 1. Número 2. Novembro. *Educação Inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens de alunos surdos*.
- Monteiro, V. (2008). *Atitude dos professores de educação física no ensino de alunos com deficiência: Tradução, validação e análise para a cultura portuguesa do instrumento PEATID-III*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, na especialidade de Actividade Física Adaptada. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

- Neale, J. M., & Liebert, R. M. (1986). *Science and behavior: An introduction to methods of research* (3rd ed.). New York: Prentice Hall.
- Neto, M. (2005). Projecto Final: *A Integração de crianças com NEE no ensino regular*. Universidade Lusíada do Porto. Curso de Formação Especializada.
- Nunes, J. (2004). *Estudo das atitudes dos professores de educação física das escolas E.B 2,3 do concelho do Porto, face à integração de alunos com deficiência ao longo do ano lectivo 2003/2004*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, na especialidade de Actividade Física Adaptada. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, I. (2001). *As Atitudes dos professores do 2ºciclo do ensino básico das escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Poças, R. (2009). *Atitudes dos futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência*. Monografia de Licenciatura, realizada no âmbito do Seminário “Atitudes dos Futuros Professores de Educação Física face à Inclusão de Alunos com Deficiência”, no ano lectivo de 2008/2009. Universidade de Coimbra – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Rego, L.; Azevedo, A. (2006). *Em movimento, educação física*. Edições ASA. Porto.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusiva*. Volume 1. Faculdade de Motricidade Humana Edições.

- Rodrigues, D. & Rodrigues, L-R (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? In Rodrigues, D. (Org.), *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rosental, C. & Frémontier-Muhphy, C. (2002). *Introdução aos métodos quantitativos em ciências sociais e humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (1986). *Essentials of behavioral research: Methods and data analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Souza, M. (2007). Educação física adaptada para pessoas portadoras de necessidades visuais especiais. *Revista Digital – Buenos Aires*. 111. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd111/educacao-fisica-adaptada.htm> Acesso em 16 de Agosto de 2012.
- Trillo, F.(coord), Bolívar, A., Pinto, F., Caride, J., Rubal X., Zabalza M. (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. MECE
- Vala, J., & Monteiro, M. B. (1997). *Psicologia Social* (3ªEd.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Legislação Consultada**

- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008
- Lei de Bases do Sistema Educativa – Decreto-Lei 49/2005, de 30 de Agosto de 2005



## Webgrafia

“Carta Internacional de Educação Física e Desportos”

[http://www.mundoeducacaofisica.com/legislacao/cartas/pdf/carta\\_internacional\\_educacao\\_fisica\\_desportos.pdf](http://www.mundoeducacaofisica.com/legislacao/cartas/pdf/carta_internacional_educacao_fisica_desportos.pdf) Acesso a 26 de Março de 2012.

“A deficiência: Educação Inclusiva/ Educação Especial”

<http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1115276908> Acesso a 26 de Março de 2012.

“Deficiência” <http://pt.wikipedia.org/wiki/Defici%C3%Aancia> Acesso a 24 de Janeiro de 2011

Araújo, A. (2003). “A importância da Educação Física na população com NEE”

<http://edif.blogs.sapo.pt/18025.html> Acesso a 26 de Março de 2012.

Ferreira, J. & Campos, M. (2006). “Principais benefícios do exercício e da prática desportiva regular em grupos com necessidades educativas especiais”

[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:v6Njo-nzynwJ:https://woc.uc.pt/fcdef/getFile.do?tipo%3D6%26id%3D2293+O+exerc%C3%ADcio+e+a+pr%C3%A1tica+desportiva+regular+v%C3%AAm+sendo+apontados+como+importantes+ve%C3%ADculos+na+preven%C3%A7%C3%A3o+e+no+combate+de+diferentes+situa%C3%A7%C3%B5es+de+natureza+patol%C3%B3gica,+em+grupos+com+e+sem+defici%C3%Aancia.&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESiy0y7q0LTz2I0aSfi4eZA35iw060bEoym5mdT3VZspwVAw-8-A-8su3z8k3ZkaTFVTtq7CYN9U0rqZMgd7f\\_aoUfC\\_3rYuwYcTUT--hUa0vCsVEcvyBfokBLSlhKRDy\\_Xl4u31&sig=AHIEtbQAREOsW0B2ogTr9FKqGbuArUTuwQ](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:v6Njo-nzynwJ:https://woc.uc.pt/fcdef/getFile.do?tipo%3D6%26id%3D2293+O+exerc%C3%ADcio+e+a+pr%C3%A1tica+desportiva+regular+v%C3%AAm+sendo+apontados+como+importantes+ve%C3%ADculos+na+preven%C3%A7%C3%A3o+e+no+combate+de+diferentes+situa%C3%A7%C3%B5es+de+natureza+patol%C3%B3gica,+em+grupos+com+e+sem+defici%C3%Aancia.&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESiy0y7q0LTz2I0aSfi4eZA35iw060bEoym5mdT3VZspwVAw-8-A-8su3z8k3ZkaTFVTtq7CYN9U0rqZMgd7f_aoUfC_3rYuwYcTUT--hUa0vCsVEcvyBfokBLSlhKRDy_Xl4u31&sig=AHIEtbQAREOsW0B2ogTr9FKqGbuArUTuwQ) Acesso em 23 de Abril de 2012.

Menezes, E. & Santos, T. (2002) “Educação Física” (verbete). Dicionário Interativo da

Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=472> Acesso em 20 de Abril de 2012.

Rodrigues, D. (2003) “A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas”

<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>

Acesso a 18 de Março de 2012.

Zandonai, L. (2010). “Educação Física”

<http://educacaoofisicabb.blogspot.pt/2010/10/objetivos-gerais-da-disciplina.html> Acesso a 23 de Abril de 2012.

[http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/temas/edu\\_tema.php?t=1](http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/temas/edu_tema.php?t=1). Acesso a 2 de Janeiro de 2011

[http://www.fiepbrasil.org/index.asp?c=manifestomundial\\_c2](http://www.fiepbrasil.org/index.asp?c=manifestomundial_c2) Acesso a 2 de Janeiro de 2011

<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a1.htm> Centro de Educação. 08-01-2011

### ***Software de Tratamento Estatístico***

S.P.S.S® 20.0 for Windows – Statistical Package for the Social Sciences. SPSS Inc. Headquarters, Chicago.

## **Anexo A**

---

## ***Escola Superior de Educação João de Deus***

### **Questionário**

Caro Colega:

Este questionário tem como objectivo recolher informações para a Dissertação de Mestrado, no âmbito da Educação Especial. Pretende-se saber quais são as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas aulas de Educação Física (EF).

Agradecia que respondesse sempre de acordo com aquilo que pensa, sente ou faz, para que o trabalho evidencie a vossa realidade. As informações são confidenciais e anónimas. Contamos com a sua máxima sinceridade e pedimos-lhe que responda a todas as questões.

**Obrigada pela colaboração!**

#### **Instruções**

As questões que se seguem são para o preenchimento dos dados biográficos:

#### **I – Dados Biográficos**

(As questões que se seguem destinam-se apenas à caracterização da amostra e em nada o identificam.)

##### **1. Idade:**

1.1 – 21 a 29 anos ☐

1.2 – 30 a 39 anos ☐

1.3 – 40 a 49 anos ☐

1.4 – 50 ou mais anos ☐

##### **2. Sexo:**

2.1 – M ☐

2.2 – F ☐

##### **3. Anos de docência:**

3.1 – Menos de 5 anos ☐

3.2 – 5 a 10 anos ☐

3.3 – 11 a 20 anos ☐

3.4 – 21 ou mais anos ☐

##### **4. Habilitações:**

4.1 – Bacharelato ☐

4.2 – Licenciatura ☐

4.3 – Especialização ☐

4.4 – Pós-Graduação ☐

4.5 – Mestrado ☐

4.6 – Doutoramento ☐

##### **5. Categoria profissional:**

5.1 – Quadro de Escola ☐

5.2 – Quadro de Zona Pedagógica ☐

5.3 - Contratado ☐

**6. A sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Actividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais?**

☐ SIM    ☐ NÃO

**7. A formação que tem sobre a inclusão dos alunos com NEE foi conseguida através de:**

- ☐ Nenhuma
- ☐ Curso de Formação Inicial
- ☐ Acções de Formação
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Outro tipo de formação Qual(is)? \_\_\_\_\_

**8. No presente ano lectivo está a trabalhar com alunos com NEE's?**

☐ SIM    ☐ NÃO

**9. Trabalhou em anos anteriores com alunos com NEE's?**

☐ SIM    ☐ NÃO

**10. Grau de Experiência para leccionar alunos com NEE nas aulas de EF:**

☐ Nenhuma    ☐ Pouca    ☐ Moderada    ☐ Muita

**11. Das formas de participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, assinale com um (x) as que mais utilizou:**

- ☐ Participação sem limitações
- ☐ Participação somente em algumas actividades
- ☐ Participação em todas as actividades, com adaptações
- ☐ Dispensa ocasional da aula
- ☐ Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico
- ☐ Outra(s) forma(s) não indicada(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**12. Como classifica o seu desempenho docente com alunos com NEE:**

☐ Excelente    ☐ Bom    ☐ Satisfatório    ☐ Fraco    ☐ Mau

**13.Considera a inclusão dos alunos com NEE:**

- ☐ Muito Vantajosa   ☐ Pouco Vantajosa   ☐ Desvantajosa   ☐ Indiferente  
☐ Muito Desvantajosa

**14. Considera que a turma de alunos com NEE seja da seguinte dimensão:**

- Numa turma de 15 alunos ☐                      Numa turma de 18 alunos ☐  
Numa turma de 20 alunos ☐                      Numa turma de 21 alunos ☐

**15.Considera que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física nas turmas de ensino regular é:**

- ☐ Muito Bom      ☐ Bom      ☐ Suficiente                      ☐ Insuficiente

**16. Existem materiais didáticos específicos e adequados que estão disponíveis para eu poder ensinar alunos com NEE?**

- ☐ SIM      ☐ NÃO

a) Se respondeu **SIM**, selecione a quantidade em termos qualitativos de material existente:

NEE Visual	<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> Algum	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito
NEE Auditiva	<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> Algum	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito
NEE Motora	<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> Algum	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito
NEE Mental	<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/> Algum	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Muito

17. Por favor, faça um círculo à volta do número que escolheu tendo em conta a seguinte legenda:

**CHAVE:** Discordo Totalmente – **DT** ; Discordo – **D** ; Não Tenho Opinião Formada – **NTOF**;  
Concordo – **C** ; Concordo Totalmente – **CT**

		<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>NTOF</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
1. Uma vantagem de ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem NEE, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objectivos.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
2. Ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, vai motivar os alunos sem NEE a aprender as habilidades motoras.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
3. Os alunos com NEE aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas de EF com os alunos sem NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
4. Os alunos com NEE irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem de habilidades motoras, nas minhas aulas de EF, com seus colegas sem NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
5. Os alunos com NEE nas aulas de Ed. Física podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
6. A conduta de um aluno com NEE, na aula de E.F, geralmente, requer mais paciência do professor.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
7. Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus colegas sem NEE, nas minhas aulas de EF.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5

8. Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE nas minhas aulas de EF.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
9. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com um ensino individualizado.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
10. As aulas de Ed. Física, pelas suas características são um óptimo meio para a inclusão dos alunos com NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
11. Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
12. Penso que existem serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes Operacionais com formação).	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
13. As turmas com um menor número de alunos proporcionam um maior apoio individualizado ao aluno com NEE nas minhas aulas de EF.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
14. Pretendo frequentar acções de formação visando alargar os meus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular nas aulas de E.F.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
15. Os professores de Ed. Física possuem formação necessária para trabalhar com alunos com NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
16. A inclusão dos alunos com NEE pode ser vantajosa para os outros alunos.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
17. Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com o apoio	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5



individualizado de um professor de Educação Especial nas minhas aulas de EF.	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
18. Os alunos com NEE deviam ter o apoio técnico (técnico de educação psicomotora, psicólogo, terapeuta, etc) e apoio material de que necessitam.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
19. Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
20. Existem recursos e materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
21. Sinto-me preparado para leccionar turmas com alunos com NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5